

HACIA UNA HERMNEÚTICA EDUCATIVA A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA ESTÉTICO-ARTÍSTICA

Hamlet Fernández Díaz

Facultad de Artes y Letras de la Universidad de La Habana, Cuba, hamlet@fayl.uh.cu

RESUMEN: En el artículo se propone un enfoque hermenéutico de la educación; un tipo de educación en la que la experiencia que comporta la recepción-comprensión del arte es implementada como una metodología interdisciplinaria de enseñanza. Se parte de una breve sistematización de la filosofía hermenéutica de Hans-Georg Gadamer y se profundiza en la problemática de la interpretación, con base en la semántica liberal que Umberto Eco deriva de la filosofía de la semiosis ilimitada de Ch. S. Peirce. A partir de una articulación entre hermenéutica y semiótica, se ilustra cómo podría ser desarrollado un proceso de enseñanza a través del arte, utilizando como contenido la obra pictórica y gráfica de finales de la década de 1960, del artista cubano Umberto Peña.

Palabras-claves: Hermenéutica educativa. Enseñanza interdisciplinaria. Artes visuales. Hans-Georg Gadamer. Ch. S. Peirce. Umberto Eco. Umberto Peña.

FOR A HERMENEUTICA EDUCATIVA THROUGH THE AESTHETIC-ARTISTIC EXPERIENCE

ABSTRACT: In this article, a hermeneutic approach of education is proposed; it is a kind of education in experience, which counts on a reception-comprehension and zeroes in on an interdisciplinary methodology of teaching. It grows from Hans-Georg Gadamer's hermeneutic philosophy, and gains muscles in the theory of interpretation of the liberal semantics of Umberto Eco. In addition, limited contributions of Charles Sanders Peirce and his philosophy of semiosis were borrowed and used. In articulating these multiple approaches, i.e., hermeneutics and semiotics, an illustration is presented, to exemplify how teaching could be carried out through arts, by using as content a pictorial and graphic of the end of 1960s, painted by the Cuban artist, Umberto Peña.

Keywords: : Educational hermeneutics. Interdisciplinary teaching. Visual arts. Hans-Georg Gadamer. Charles Sanders Peirce. Umberto Ecco. Umberto Peña.

Introducción

Desde que Friedrich Schiller escribiera su célebre obra **Cartas sobre la educación estética del hombre** (1795), la educación a través del arte o educación estética se convierte en un tema recurrente, no solo en el ámbito de la estética filosófica, sino también en la esfera de la producción artística. A partir del Romanticismo el artista es elevado a algo así como un pedagogo al servicio del desarrollo humano, en tanto cultivador de un ideal de belleza que es necesario poner al alcance de todos los hombres.

Para la Estética Romántica la belleza continuó siendo la categoría central en la reflexión especulativa sobre el arte. A través de lo bello, como hubo de enfatizar Hegel, el hombre accede al mundo de las ideas sin necesidad de abandonar el mundo sensible, porque la obra de arte es idea que ha logrado encarnar en forma, que ha alcanzado una expresión sensible. Por eso, además del goce estético desinteresado que Kant le había adjudicado a las formas bellas, naturales y artísticas, Hegel le concede al arte una pretensión de verdad específica, diferente a la de la ciencia, y pondera la supremacía de la belleza artística por sobre la natural, porque, el arte es pensado ya, nítidamente, como conocimiento. Esa verdad que se hace visible en el arte, cuya finalidad no descansa más allá de sí misma, es también garantía de libertad, una libertad que opera en el plano simbólico y cognitivo, pero que es matriz de toda forma de libertad (psicológica, moral, política, social).

En el siglo XX las vanguardias artísticas ponen en crisis a una “estética de lo bello”; las teorías de representación, la estructura misma del lenguaje, la función política y social del arte, emergen a un primer plano, por lo que la reflexión sobre la dimensión cognoscitiva del arte termina por desembarazarse totalmente de la problemática de lo bello. No obstante, las vanguardias, con su pretensión de transformar la vida a través del arte, no hacen más que radicalizar la utopía romántica basada en una sobrevaloración de lo artístico como fenómeno capaz de transformar al hombre

y su realidad. Por otra parte, los movimientos vanguardistas más radicales, como el Dadaísmo, primer Surrealismo, Futurismo y Constructivismo rusos, convierten el metarrelato de la Ilustración de una emancipación humana a través de la razón, la cultura y la ciencia, en proyectos político-estéticos concretos.

El artista vanguardista se comporta también, y de manera totalmente consciente, como un pedagogo al servicio del progreso humano, pero la función educativa ya no se lleva a cabo a través del goce contemplativo de lo bello, sino que lo estético se convierte en un instrumento político para transformar las estructuras tradicionales de la vida social.

Sobre el fracaso de los proyectos utópicos de la vanguardia, el pensamiento posmoderno rehúye de los “metarrelatos de salvación”, descrea del poder transformador del arte en un sentido totalizador, y la acción de los artistas se plantea más en los términos estratégicos de una “micropolítica” (en el sentido de la filosofía del poder de Foucault). El arte del performance, las intervenciones públicas, el arte relacional, el arte comunitario, el activismo artístico, etc., que involucran al público como ente constitutivo del proceso creativo, operan sobre segmentos concretos de público, sobre comunidades y entornos sociales muy bien focalizados, por lo que sus efectos transformadores no pretenden rebasar esos ámbitos.

La otra cara de la problemática de la función formativa que le es intrínseca al arte en tanto una esfera de conocimiento específico, es el fenómeno de la recepción. ¿Quiénes están en disposición de poder apropiarse del tipo de conocimiento que genera el arte? Por más que se haya podido ampliar a nivel global, sobre todo en los países desarrollados, el público de las artes visuales, su consumo sigue siendo de élite. Élite que no acumulan solo un capital económico, sino también, y sobre todo, un capital cultural, lo cual está en la base de que el arte forme parte de sus horizontes de preferencias culturales. La competencia

artística, el nivel de recepción de los sujetos, resultan fundamentales para acceder al consumo intelectual del arte; y estas son siempre competencias adquiridas, formadas en un largo proceso de aprendizaje.

Advertía Pierre Bourdieu que en la sociedad contemporánea se llega a una educación estética por medio de dos vías fundamentales: la institución escolar y el medio familiar. Pero es la institución escolar la que debe jugar un papel central y protagónico en la iniciación de los sujetos en un contacto directo con los bienes simbólicos de la cultura, ya que sólo la escuela puede ser capaz de socializar, de forma ampliada y desjerarquizada, *habitus* de percepción, interpretación, reflexión y de expresión, que constituyen los medios imprescindibles de apropiación de los textos culturales. Apunta Bourdieu:

Sólo una institución como la escuela, cuya función específica es desarrollar o crear, metódicamente, las disposiciones que hacen al hombre cultivado y que constituyen el sostén de una práctica duradera e intensa, cuantitativamente y, con ello, cualitativamente, podría compensar, al menos en parte, la desventaja inicial de los que no reciben de su medio familiar la iniciación en la práctica cultural y la competencia que todo discurso sobre las obras presupone – a condición, y sólo a condición, de que emplee todos los medios disponibles para romper el encadenamiento circular de procesos acumulativos al que está condenada toda acción de educación cultural (BOURDIEU, 2002, p. 214).

La necesidad de consumo de bienes simbólicos, como son las obras de arte, por lo general existe para aquellos que han recibido, ya sea de su medio familiar o por formación escolar, la cultivación necesaria para poder entrar en un proceso de comprensión y apropiación de la experiencia y el saber que se obtiene del arte. De esto se sigue que, a diferencia de las necesidades primarias, la necesidad cultural aumenta en la medida en que se sacia; mientras más sistemáticamente se disfruta del arte, más tiende a

enriquecerse y a reforzarse la capacidad de disfrute y de comprensión del mismo. Por el contrario, sugiere Bourdieu que “los individuos más completamente desposeídos de los medios de apropiación de las obras de arte son los más completamente desposeídos de la conciencia de esa desposesión” (BOURDIEU, 2002, p. 206); porque, a medida que crece la privación (incapacidad de comprensión) la conciencia de la privación decrece.

Por tanto, como sugiere el sociólogo francés, en la sociedad contemporánea la escuela debe posibilitar un acceso democrático a la formación cultural, porque solo así se puede atenuar la desventaja que representan las diferencias de clases y la formación que se hereda por vía familiar. La competencia artística adquirida por un sujeto no es más que la consecuencia de una larga familiarización con una herencia cultural, y la escuela debe asegurar la transmisión de esa herencia, posibilitando la familiarización de cada individuo con lo mejor del capital simbólico de la cultura, nacional y universal.

En el campo de la enseñanza escolar, la integración del arte a la educación suele darse a través de la estimulación de la creación estética en niños y jóvenes, porque un desarrollo de la imaginación creadora, y de las habilidades expresivas a través de un uso estético de los diferentes lenguajes, se considera que trae aparejado un desarrollo cognitivo del sujeto en formación. También, la enseñanza de la Historia del Arte funciona como la manera más común de introducir a los estudiantes en el mundo de las “formas bellas”, de desarrollar la sensibilidad estética, la competencia artística y la afición por el consumo de arte. Ahora bien, ¿cómo podría introducirse el arte en el ámbito de la enseñanza escolar, en calidad de herramienta formativa, sin recurrir a la disciplina de la Historia del Arte ni a las metodologías tradicionales que actúan sobre la creatividad estética de niños y jóvenes?

En respuesta a ese problema de investigación, el presente artículo propone un

enfoque hermenéutico de la educación a través del arte. Un enfoque que pondera el proceso de interpretación como base de la comprensión, apropiación y aplicación que deben llevar a cabo los estudiantes de los contenidos que son movilizados a partir del diálogo con las obras. El objetivo fundamental que nos planteamos ha sido fundamentar la manera en que el arte puede ser concebido como una herramienta interdisciplinar de enseñanza, implementada mediante procesos de recepción en profundidad de obras concretas.

Para fundamentar el enfoque hermenéutico se realiza una breve sistematización de la filosofía hermenéutica de Hans-Georg Gadamer, puntualizando la derivación que pueden tener hacia el campo de la pedagogía conceptos fundamentales como el de comprensión, interpretación, aplicación y horizonte de comprensión. La problemática de la interpretación, central para una estética de la recepción y su derivación hermenéutica hacia la educación, es desarrollada con base en la semántica liberal que Umberto Eco extrae de la filosofía de la semiosis ilimitada de Ch. S. Peirce.

Una vez articulada la perspectiva hermenéutica general, con una semántica de base semiótica, se ilustra cómo podría ser desarrollado un proceso de enseñanza a través del arte, utilizando como contenido la obra pictórica y gráfica de finales de la década de 1960, del artista cubano Umberto Peña. Se esboza una metodología que le permita al profesor movilizar contenidos históricos, sociológicos, políticos, psicológicos, antropológicos, filosóficos, identitarios, que de manera articulada contribuyan al desarrollo integral del horizonte de comprensión de los estudiantes con relación al periodo histórico en que fueran realizadas las obras.

Se concluye que a través de la recepción del arte no solo se transmite un conocimiento historiográfico, sino, y sobre todo, se puede actuar sobre el desarrollo de las capacidades sensoriales para la cognición, introducir a niños y jóvenes en el universo complejo de la significación estética, creando así en ellos

habilidades interpretativas que son la base de toda comprensión del mundo codificado como cultura.

Desarrollo

1. Proceso hermenéutico de la comprensión

Verdad y método (1959), la paradigmática obra de Hans-Georg Gadamer, constituye el resultado de una erudita investigación sobre estética, historia de la hermenéutica y de la tradición historicista alemana, desde Wilhelm Dilthey y Edmund Husserl, hasta Martin Heidegger. La actualización filosófica de la hermenéutica realizada por Gadamer dio un giro importante a la estética en los marcos de la tradición alemana y más allá de ella, puesto que parte de una revisión exhaustiva y crítica del paradigma de la conciencia estética, el cual se soporta en los conceptos de belleza, vivencia estética y genialidad, para llegar al paradigma de la conciencia hermenéutica, que hace énfasis en la dimensión interpretativa que comporta todo proceso de comprensión. La hermenéutica de Gadamer es considerada una de las principales fuentes de influencia de la teoría de la recepción literaria desarrollada por el núcleo de estudiosos de la Universidad de Constanza (Cfr. RALL, 1987).

La propuesta de Gadamer se distancia de la concepción tradicional de la hermenéutica entendida como una “preceptiva del comprender”, una disciplina o metódica para interpretar textos. Gadamer proclamará y argumentará un “carácter universal de la hermenéutica”, de ahí que su enfoque sea filosófico y no instrumental. Su pregunta filosófica fundamental es planteada en clave kantiana: ¿cómo es posible la comprensión? El discípulo de Martin Heidegger parte de las ideas revolucionadoras de su mentor en el campo de una ontología fenomenológica (*El ser y el tiempo*, 1927), en cuya concepción la categoría de *comprensión* adquiere una connotación filosófica central, en tanto el *comprender* comienza a ser

pensado como una singularidad ontológica de la vida humana en su historicidad:

La analítica temporal del estar ahí humano en Heidegger ha mostrado en mi opinión de una manera convincente, que la comprensión no es uno de los modos de comportamiento del sujeto, sino el modo de ser del propio estar ahí. En este sentido es como hemos empleado aquí el concepto de “hermenéutica”. Designa el carácter fundamentalmente móvil del estar ahí, que constituye su finitud y su especificidad y que por lo tanto abarca el conjunto de su experiencia del mundo. El que el movimiento de la comprensión sea abarcante y universal no es arbitrariedad ni inflación constructiva de un aspecto unilateral, sino que está en la naturaleza misma de la cosa (GADAMER, 1993, p. 2).¹

En la reformulación de la pregunta por el *ser* que emprende Heidegger, se abandona de manera radical el camino especulativo de la objetivación del *ser* como presencia para sí, fundamento, origen, autoconciencia, como determinación trascendental de la existencia humana, tal y como había ocurrido en la tradición metafísica occidental, lo que el joven Heidegger denominó “olvido del ser”. En su crítica radical a dicha tradición el pensador alemán introduce las categorías de temporalidad e historicidad, por lo que su concepto de *ser-ahí* (*Dasein*) es pensado como tiempo, devenir, futuridad, lenguaje y comprensión. Una vez arrojado a la vida el *ser-ahí* tiene una dimensión proyectual, como pura posibilidad en su devenir temporal. El hombre como *ser* en el mundo es pensado ahora en términos de historicidad y temporalidad, en su irremediable finitud existencial, y no como un sujeto capaz de objetivar la totalidad de su conciencia en un presente de autoconciencia absoluta. El sujeto en el horizonte de la temporalidad es ante todo posibilidad. Y es la noción de *posibilidad* la que

explica que la historicidad del *ser-ahí* solo sea accesible desde la dimensión de futuro, como un horizonte proyectual siempre abierto e incierto.

Heidegger describe como *círculo hermenéutico* al actuarse de la comprensión como base ontológica del *ser-ahí*. La hermenéutica tradicional hablaba de círculo hermenéutico remitiéndose al texto como algo concluso, donde las partes eran comprendidas de acuerdo a su coherencia con respecto al todo. La crítica de Heidegger y Gadamer a este principio consiste en que cuando la tradición historicista alemana del siglo XIX aplica la misma regla hermenéutica a la historia, surge la aporía de que esta, leída como un texto en el cual se pretendía encontrar el sentido oculto en cada una de sus letras, no es un todo cerrado, sino más bien un libro inconcluso, no finito ni definitivo, por lo que la *necesidad* de una coherencia de la *totalidad* que determine la interpretación de las partes, siempre encubre un fundamento metafísico. El gran aporte de Heidegger a la hermenéutica consistió en haber derivado la estructura circular de la comprensión (*círculo hermenéutico*) de la temporalidad del *ser-ahí*, con lo cual la comprensión adquiere un carácter de proyecto: *la futuridad del estar ahí*. Dicho círculo hermenéutico, en el sentido ontológico y no historicista que le da Heidegger, nunca llega a cerrarse, a completarse en un todo; es por el contrario un proceso de comprensión en devenir que solo llega a su fin con la muerte, lo que constituye al mismo tiempo su disolución como proceso existencial, imagen para la cual, en nuestra opinión, resulta más apropiada la figura de la *espiral* que la del “círculo”. De ahí que hablemos, en lo adelante, de *espiral de la comprensión*, entendida como el proceso hermenéutico en el que se materializa la existencia humana.

El otro aspecto de gran importancia es que ese movimiento “abarcante” y “universal” del comprender como modo de *ser* del sujeto en el mundo, tanto Heidegger como Gadamer enfatizan

¹ Se cita por la obra en formato digital, cuya paginación no coincide con la edición impresa.

que ocurre en el medio universal donde se realiza toda comprensión: el lenguaje. Por tal motivo es que se proclama el carácter lingüístico de toda comprensión. En consecuencia con esta inédita manera de plantear el preguntar por el *ser*, una de las máximas filosóficas de Gadamer reza así: «un *ser* que puede comprenderse es lenguaje». La frase alude tanto a la “universalidad del lenguaje” como a la “infinitud de la conversación en la que se realiza la comprensión”, lo cual no implica suprimir la posibilidad de lo indecible, advierte el autor, pero sí hace relativa su validez a cada caso concreto. Según Gadamer este lema filosófico:

no hace referencia al dominio absoluto de la comprensión sobre el *ser*, sino que por el contrario indica que no se experimenta el *ser* allí donde algo puede ser producido y por lo tanto concebido por nosotros, sino solo allí donde meramente puede comprenderse lo que ocurre (GADAMER, 1993, p. 5).

Uno de los fenómenos predilectos de Gadamer para pensar el proceso hermenéutico de la comprensión ha sido el arte. Sobre todo porque en su opinión el arte es una forma de experiencia, de conocimiento, que, junto a la filosofía y las ciencias del espíritu en general, expresa una verdad que no puede ser verificada con los métodos instrumentales de la ciencia moderna:

La filosofía de nuestro tiempo tiene clara conciencia de esto. Pero es una cuestión muy distinta la de hasta qué punto se legitima filosóficamente la pretensión de verdad de estas formas de conocimiento exteriores a la ciencia. La actualidad del fenómeno hermenéutico reposa en mi opinión en el hecho de que solo una profundización en el fenómeno de la comprensión puede aportar una legitimación de este tipo (GADAMER, 1993, p. 9).

Siguiendo esta lógica de pensamiento, diríamos que el arte es del tipo de fenómenos que hace posible la experiencia del *ser*, porque ante las obras de arte quedamos abocados, sin alternativa posible, a intentar comprender aquello que se configura como cultura humana “débilmente” codificada.² Por tanto, frente a los textos artísticos nos encontramos inmersos en ese tipo de situación donde domina de manera global la comprensión. A través del arte entramos a una conversación infinita en el seno del lenguaje, una conversación en la que el lenguaje es protagónico, un ente activo, que “llama la atención sobre sí mismo”, como hubo de conceptualizar la tradición eslava (MUKAŘOVSKÝ, 2000; JAKOBSON); una conversación que ocurre en el ámbito de la posibilidad infinita de lo representable, conversación que expande nuestra finitud temporal y contingencia histórica en un tipo de vivencia que hace posible de manera especial que nos experimentemos como sujetos en el mundo.

En un sentido amplio, el arte como fenómeno cultural puede ser definido como una forma singular de producción cognoscitiva diferenciada no solo de las ciencias metódicas, sino también de la filosofía y demás formas del discurso erudito, no porque su *forma de ser* dependa de medios de representación específicos, sino porque su especificidad está dada por el tipo de *comunicación* que establece con el receptor. Es en ese proceso singular de diálogo entre obra y receptor donde podemos hablar de un saldo de conocimiento producido por el arte. Un conocimiento que podemos definir en clave hermenéutica como experiencia del *estar ahí*, experiencia del mundo en el cual existimos, una experiencia que escapa y desborda las “regularidades universales”, los “conceptos abstractos” y las “fórmulas exactas” de las llamadas ciencias naturales.

² Con “débilmente” codificada entiéndase el carácter no instituido como convención, que suele tener el plano semántico de la connotación en el arte.

Retomamos el camino indicado por Gadamer para reafirmar la actualidad de la hermenéutica, no solo porque la legitimidad del arte como forma de conocimiento puede ser argumentada si se profundiza en la conceptualización del tipo específico de comprensión que este genera, sino también para argumentar la validez del arte como herramienta educativa. La comprensión del arte, la experiencia estético-artística, como un proceso que expande el horizonte de comprensión del sujeto. Y consideramos que el objetivo máximo de toda concepción educativa debe ser el desarrollo integral del horizonte de comprensión. A través del arte se puede incidir con mucha eficacia en el desarrollo de las capacidades sensoriales para la cognición, en la comprensión de los diferentes tipos de lenguaje y su funcionamiento estructural, así como en los procesos intelectuales en los que el sujeto debe dialogar con contenidos históricos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, filosóficos, identitarios, y demás problemáticas y temas que las obras de arte movilizan.

La comprensión, entendida como *el modo de ser del estar ahí en cuanto que es posibilidad*, se convierte en un horizonte conceptual que engloba a todas las formas específicas del comprender, incluidas las ciencias metódicas, por lo que el problema hermenéutico que formula Gadamer adquiere un carácter universal, porque, no hay comprensión ni interpretación en la que no entre en funcionamiento la totalidad de la estructura existencial del sujeto. Por tanto, el fenómeno de la educación queda englobado dentro de la problemática general de la hermenéutica.

2. Problemática de la comprensión estético-artística

Según Gadamer, nuestro esfuerzo hermenéutico consiste en anticipar proyectos interpretativos, presuposiciones, presaberes, que en principio no tienen por qué estar contenidos en el texto. Son dichas presuposiciones y

anticipaciones de sentido los que hacen avanzar nuestra comprensión, así, el acto de comprender recorre un ciclo en el que se van sucediendo y superponiendo hipótesis interpretativas, en el que los proyectos iniciales se van sustituyendo por otros proyectos supuestamente más acertados en una constante búsqueda y reformulación de la interpretación más satisfactoria.

La experiencia hermenéutica de la comprensión también encierra en sí la lógica estructural de pregunta y respuesta. Gadamer sigue aquí el modelo de la dialéctica platónica, en la cual el saber preguntar se convierte en la condición de posibilidad de todo conocimiento. Comprender un fenómeno cultural implica formular respuestas que respondan a las preguntas que este nos plantea; pero es necesario saber reconocer, o movilizar, ese horizonte en el que la pregunta cobra su sentido histórico. La estrecha relación entre preguntar y comprender adquiere tanta importancia para Gadamer porque, en su opinión, es lo que le da su verdadera dimensión a la experiencia hermenéutica.

Con respecto al arte se puede afirmar que la obra se le suele presentar al receptor como una otredad de sentido, como una gran incógnita, una incógnita que hay que estructurar primero como pregunta, ya sea la posible interrogante original para la que el propio texto artístico pretende ser una respuesta, como las preguntas más actuales que esa interrogante primogénita puede generar en nosotros. Solo después es que se puede pasar al desarrollo de las posibles respuestas. Si como indica Gadamer en el momento en que irrumpe la pregunta queda en suspenso, en entredicho, toda posibilidad de “verdad”, desarrollar esas respuestas (proyectar hipótesis interpretativas) implica tener que considerar todas las posibilidades de verdad que han sido puestas en suspenso, para luego poder optar por un nuevo contenido de verdad. Comprender desde el preguntar es, en esencia, probar posibilidades, aventurar juicios que atentan contra la pretendida infalibilidad de las certezas establecidas. Y la nueva certeza ganada en ese proceso constituye

sin dudas un saldo cognoscitivo. Si esta lógica estructural de pregunta y respuesta es verificable en la comprensión estético-artística, he aquí una fundamentación hermenéutica del efecto de desfamiliarización atribuido al arte por los formalistas rusos, pues: ¿existe algo más desfamiliarizador que la pregunta? (Cfr. SHKLOVSKI, 2003).

Una de las condiciones básicas para que sea posible la comprensión en el sentido englobante y universal que le da Gadamer, es la actitud hermenéutica adoptada por quien intenta comprender. Para Gadamer lo más importante es estar abiertos a la otredad de sentido que siempre comportan para nosotros las opiniones ajenas con las que tenemos que habérmolas en esa conversación infinita en la cual realizamos nuestra existencia. Estar abiertos a esa otredad de sentido conlleva a que las opiniones propias estén dispuestas a entrar en una relación dialógica con las opiniones del otro o los significados potenciales del texto:

El que quiere comprender un texto tiene que estar en principio dispuesto a dejarse decir algo por él. Una conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrarse receptiva desde el principio para la alteridad del texto. Pero esta receptividad no presupone ni “neutralidad” frente a las cosas ni tampoco autocancelación, sino que incluye una matizada incorporación de las propias opiniones previas y prejuicios. Lo que importa es hacerse cargo de las propias anticipaciones, con el fin de que el texto mismo pueda presentarse en su alteridad y obtenga así la posibilidad de confrontar su verdad objetiva con las propias opiniones previas (GADAMER, 1993, p.170).

Este es un principio hermenéutico general, aplicable a todas las esferas de la vida, a toda situación de comunicación en la que esté implicada la comprensión, es decir, nuestra aprehensión o experiencia del *estar-ahí*. En el caso concreto del arte, es típico que cuando un sujeto cuya conciencia hermenéutica no está habituada en el diálogo con textos de tales

características, ante un artefacto cuyo lógica de lectura desconoce, ante lo ininteligible que se le vuelve el texto en cuestión, el individuo tiende a bloquear la posibilidad de entrar en diálogo o desiste de esforzarse en comprender, aun cuando infiera que algún significado pueda haber en lo que a él le resulta carente de estructuración, y por tanto de sentido. De esta forma se cierra a la alteridad de la obra, siendo la actitud de resistencia y rechazo a lo que le resulta ajeno y desconocido, el principal obstáculo para la comprensión.

El fenómeno de la estratificación del consumo en el ámbito cultural, por ejemplo, está estrechamente relacionado con este principio hermenéutico, que explica en gran medida (sin mucha necesidad de recurrir a argumentos sociológicos de carácter histórico) por qué el arte siempre ha sido y sigue siendo un fenómeno cultural de élite, del cual se benefician, cognoscitivamente hablando, los privilegiados de la sociedad: los que gozan del privilegio de la educación en el sentido integral del término, no reducible a la mera instrucción. ¿Para quiénes existe el arte como un bien simbólico, como fuente de conocimiento y de disfrute estético, como experiencia estético-cognoscitiva? Es evidente que para aquellos sujetos que por su formación cultural poseen una conciencia hermenéutica lo suficientemente desarrollada como para poder hacer suya dicha experiencia.

De modo que, en un contexto cultural dado, las obras de arte adquieren un verdadero valor de uso y constituyen bienes simbólicos consumibles solo para los sujetos que poseen la formación cultural que hace posible el acto de la comprensión estético-artística. Por tanto, en la formación de un *sujeto de saber*, si no se incluye desde edades tempranas una estrategia educativa a través del arte, será muy difícil que en la adultez, independientemente del nivel de instrucción alcanzado por el sujeto, este pueda estar dotado de la conciencia hermenéutica imprescindible para el diálogo y la comprensión de las obras de arte. Es así que en las sociedades contemporáneas, una de las causas, entre

muchas, que incide en que millones de personas estén excluidas del disfrute del arte (lo que quiere decir que el arte no forma parte de sus vidas, de su experiencia existencial y de su universo simbólico), lo constituye la falta de inclusión del arte en la concepción global de un sistema de enseñanza.

3. La interpretación como forma de realización de la comprensión

Para Gadamer la interpretación no es más que la forma explícita de realización de la comprensión; pero, en términos semánticos, ¿cuál es la explicación semiótica de la interpretación? Umberto Eco, remitiéndose a la filosofía de la *semiosis ilimitada* de Ch. S. Peirce, sistematiza así lo que él denomina como primer ejemplo de semántica liberal:

(i) toda expresión debe ser interpretada por otra expresión, y así en adelante, hasta el infinito; (ii) la misma actividad de interpretación es la única manera de definir los contenidos de las expresiones; (iii) durante este proceso semiótico, el significado socialmente reconocido de las expresiones crece mediante las interpretaciones a las que se las somete en diferentes contextos y circunstancias históricas; (iv) el significado completo de un signo no puede ser sino la crónica histórica del trabajo pragmático que ha acompañado cada una de sus apariciones contextuales; (v) interpretar un signo significa prever –idealmente– todos los contextos posibles en que puede introducirse. La lógica de los relativos de Peirce transforma la representación semántica de un término en un texto potencial (...) En otras palabras, un semema es un texto virtual y un texto es la expansión de un semema (ECO, 1992, pp. 295-296).

En la tradición de origen peirceana la *semiosis* es un fenómeno, y la semiótica es la ciencia que se encarga de su estudio. Según Eco, la definición de semiosis de Peirce resulta tan meritoria porque en principio no contempla la participación en el fenómeno de un intérprete o sujeto consciente. Tampoco abre espacios para

que el plano del significado goce de predominio epistemológico (de base metafísica) con relación al plano de la expresión o el significante, como sí sucede en la definición clásica de signo de Saussure.

La semiosis es un fenómeno en el que se establece una influencia “tri-relativa”, como sucede con un “signo”, su “objeto” y su “interpretante”. El objeto se debe entender en un sentido amplio, es un elemento en principio exterior al círculo de la semiosis, como por ejemplo cualquier ente del mundo físico, natural o creado por el hombre, pero también un sentimiento, un pensamiento, una acción, etc. Esto es lo que se considera Objeto Dinámico en la semiótica de Peirce. El Objeto Dinámico, al ser representado por un signo, entra al curso de la semiosis, y el significado de ese signo, a su vez, puede ser traducido en un interpretante. Lo que Peirce considera Objeto Inmediato es el significado potencial de todo signo, que al ser interpretado, produce un nuevo interpretante, eso es, otro texto o representación sígnica. De ahí que toda expresión deba ser interpretada por otra expresión, y así en adelante, hasta el infinito, y la misma actividad de interpretación es la única manera de definir los contenidos de las expresiones. Si esto es así para cualquier proceso semiótico, para el arte la interpretación reviste una importancia aún más especial, pues el Objeto Inmediato de las representaciones con intención estético-artística es mucho más difícil de traducir en un interpretante que el significado de un signo profundamente convencionalizado.

Aunque la definición de semiosis de Peirce no contempla ningún intérprete o sujeto consciente, está claro que un acto de comunicación intencional entre seres humanos no sería posible sin la existencia al menos de un sujeto que active el proceso de la semiosis a partir de una configuración textual o acción discursiva ya dada. Todo texto artístico es una compleja elaboración sígnica que puede tener como *Objeto Dinámico* tanto a objetos reales, ideales o imaginarios, estados de mundos pasados, presentes o meramente posibles, una experiencia

existencial particular, un sistema de ideas filosóficas, políticas, científicas, otra obra de arte o serie de ellas, o todo esto a la vez. Para que surja la interpretación que va materializando la comprensión, la obra debe ser activada por un receptor que responda a su ambigüedad estructural y su consecuente indeterminación referencial con todo su horizonte de saber, y de una manera mucho más intensa y creativa que ante cualquier otro tipo de signo o configuración textual. En la comprensión estético-artística, interpretar implica traducir los efectos sensoriales, emocionales, ideas, procesos reflexivos, etc., que surge en el diálogo con la obra, en otro hecho de lenguaje, otro texto, aunque esos significados permanezcan vagamente estructurados en la mente del receptor, es decir, como un cuerpo de sensaciones e ideas aún no organizadas en un discurso coherente.

En este sentido es necesario aclarar que la conceptualización del proceso global de la comprensión, no suprime la posibilidad de lo indecible, lo inefable. El arte a veces somete al receptor –incluso en una misma propuesta– al influjo de diferentes universos signícos, de forma tal que resulta muy difícil traducir efectos estéticos muy dispares al seno del lenguaje verbal, que es el medio en que solemos comunicar nuestra interpretación. Por más ardua que sea la racionalización de una interpretación, siempre quedará un residuo de experiencia estético-cognoscitiva que se hace intraducible, y mientras más rica es la potencialidad semántica de una obra, mayor suele ser ese saldo de experiencia inefable. Pero también es necesario enfatizar que en el tipo específico de semiosis que genera el arte, el trabajo de la interpretación depende en gran medida de la disposición y capacidad del receptor (disponibilidad de conocimiento de fondo y su creativa puesta en uso) para traducir conjuntos de estímulos ambiguos en proyectos interpretativos que deben estructurarse al fin y al cabo en forma de textos (ya sea orales o escritos), que pueden a su vez generar otros textos potenciales, y así

sucesivamente.

La articulación entre la *filosofía hermenéutica* y la *filosofía de la semiosis ilimitada*, se puede establecer a partir del reconocimiento de la dialéctica inherente a dos procesos que subyacen a toda la cultura humana, a saber: el *fenómeno de las semiosis* y el *fenómeno de la comprensión*. En correspondencia con la infinitud de la *espiral semiósica* que opera al interior de toda cultura (todo texto solo puede ser interpretado a través de otro texto), es posible hablar de una infinitud de la *espiral de la comprensión*, porque es a través de la comprensión que el hombre interpreta y traduce su experiencia en el mundo en configuraciones signícas, y es a través de la comprensión que se apropia de ese mundo codificado en el cual existe como *ser-ahí*, como indica la analítica existencial de Heidegger.

Nuestras prioridades y motivaciones cognitivas, que son históricas, culturales, contextuales, pero también personales y subjetivas, ponen límites a las posibilidades infinitas del juego interpretativo; de ahí que el curso de la semiosis sea, como fenómeno, solo virtualmente ilimitado. Pero esas prioridades y motivaciones cognitivas funcionan también como el impulso hermenéutico que hace posible la comprensión. Y esa posibilidad de reconocer, de comprender, depende en gran medida de nuestro *horizonte* de conocimiento; un concepto que resulta fundamental para la derivación del enfoque hermenéutico hacia el ámbito de la educación.

Para Gadamer *horizonte* “es el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto” (GADAMER, 1993, p. 188). El horizonte, en el sentido más englobante, capta el todo dentro del cual desarrollamos nuestra existencia histórica. Como la existencia humana es móvil y no estamos atados a un punto fijo en la historia, sino que nos desplazamos dentro de ella, advierte Gadamer que en ese sentido tampoco los horizontes son cerrados. “El horizonte es más bien algo en lo que hacemos nuestro camino y que hace el camino con nosotros. El horizonte se desplaza al paso de

quien se mueve” (GADAMER, 1993, p. 189). Por eso no es posible situarse más allá del límite del horizonte, salirse de su cerco y poder ver fuera de ese “ámbito de visión”.

Para la problemática hermenéutica este concepto es fundamental porque todo lo que existe fuera del alcance del horizonte pues escapa a nuestra comprensión. Los límites del proceso interpretativo que activamos cuando intentamos comprender algo, son también los límites de nuestro horizonte. El curso de la semiosis –al menos del que podemos participar con plena conciencia– ocurre dentro del “ámbito de visión” que está predeterminado por la finitud de nuestro pensamiento. Pero por ejemplo, la experiencia del arte, que es desarrollo de la capacidad sensorial para la cognición y aprehensión desfamiliarizadora de la realidad fenoménica, actúa como una de las experiencias culturales que más amplía y enriquece nuestro horizonte. Se da en la comprensión del arte una singular dialéctica de progreso “horizéntico”, y ese progreso significa también una expansión de la *espiral de la comprensión*. A nuestro juicio, comprender no es un proceso de *fusión de horizontes* (el de la obra y el del intérprete, como indica Gadamer), sino un proceso de ampliación del horizonte de quien hace suya una propuesta artística y la convierte en una experiencia cultural propia que termina enriqueciendo y desarrollando la amplitud de su ámbito de saber. Cada porción de luz que ensancha esos lindes de conocimiento consciente, es condición de posibilidad para ganar otra porción de lo desconocido, convirtiendo lo extraño y ajeno en común y familiar.

Ahora bien, si el movimiento de expansión de la *espiral de la comprensión* es también un proceso de *progreso horizéntico*, esto es así porque toda comprensión siempre es al mismo tiempo *aplicación* de un saber a la praxis vital. Para Gadamer la aplicación es un momento tan esencial del proceso hermenéutico como la comprensión y la interpretación. La unidad interna entre comprensión e interpretación, indica Gadamer, fue algo reconocido por la

hermenéutica romántica, pero de esta fusión se tuvo como consecuencia la desconexión y marginación del tercer momento del proceso hermenéutico: el de la aplicación. Gadamer recupera el momento de la aplicación y restaura así el proceso hermenéutico, al admitir que en la “comprensión siempre tiene lugar algo así como una aplicación del texto que se quiere comprender a la situación actual del intérprete” (GADAMER, 1993, p. 193). Por lo que *comprensión, interpretación y aplicación* forman parte de un mismo proceso unitario. Con la noción de aplicación tenemos el tercer concepto que resulta clave para un enfoque hermenéutico de la educación a través del arte.

En todo proceso hermenéutico se da una *esencial dimensión práctica*. “Comprender es, entonces, un caso especial de la aplicación de algo general a una situación concreta y determinada” (GADAMER, 1993, p. 195). El momento de la aplicación es tan esencial como el de la interpretación-comprensión porque es donde se verifica el *valor de uso* de lo comprendido, en la medida en que somos capaces de relacionar ese saber a nuestra situación particular de vida. Por tanto, el fin último del proceso global de comprensión se alcanza en la aplicación que hacemos de todo tipo de conocimiento en todas las esferas en que nos desarrollamos como sujetos en el mundo. Y ese fin último debe ser también el objetivo máximo de todo sistema de enseñanza: desarrollar la capacidad de uso y aplicación del conocimiento adquirido.

La actividad de la valoración, por ejemplo, corresponde claramente al momento hermenéutico de la aplicación. Otorgamos valor a aquello que tiene un impacto real, positivo, en nuestra experiencia de vida, y es en el momento de la aplicación donde se hace concreto el valor cognoscitivo que obtenemos del arte. En una condición histórica en la que la totalización del *valor de cambio* es un hecho irrevocable, no hay manera de dar con un reducto del *valor de uso* que no sea en este plano ontológico en el que comprensión y aplicación se funden en un proceso

unitario que es constitutivo del *estar-ahí*. El valor social, cultural e histórico que aporta el arte, como también cualquier otro tipo de contenido cultural, en el sentido más englobante, radica tanto en el tipo específico de conocimiento que obtenemos de él, como en la forma en la que lo obtenemos, más el impacto que tiene para nuestras vidas la aplicación de esa experiencia estético-cognoscitiva a la manera en que nos relacionamos con el mundo en nuestro rededor.

Desde un enfoque hermenéutico como el que ha sido bosquejado de manera sintética, las preguntas claves que se le deben hacer a toda concepción o fundamento teórico de la educación a través del arte, serían: ¿cómo desarrollar una conciencia hermenéutica para la cual el diálogo con el arte constituya algo sustancial a la experiencia existencial del hombre?; ¿cómo crear y desarrollar habilidades interpretativas que doten al sujeto de una plena capacidad de apropiación-comprensión del arte y del mundo codificado como cultura?; ¿a través de qué métodos y procedimientos didácticos-metodológicos se pueden desarrollar con la mayor eficacia esos procesos?; y, en sentido general: ¿qué rol debiera jugar el arte como herramienta pedagógica, integrada a un proceso global de formación de *sujetos de saber*?

4. Esbozo de un proceso de enseñanza a través del arte

A continuación se procederá a la ejemplificación de cómo pudiera realizarse un proceso de enseñanza a través del arte, en el que la interpretación de un conjunto de obras puede generar un conocimiento interdisciplinar, en el que se mezclan contenidos estéticos, históricos, sociales, políticos, psicológicos, que articulan en su totalidad una visión de época. Se abordará,

desde el arte, una compleja circunstancia histórica, como la vivida en Cuba a finales de la década del sesenta del pasado siglo, cuando se cumplían 10 años del triunfo de la Revolución, y el proceso del socialismo cubano tendría que afrontar cambios radicales, los cuales tuvieron un impacto negativo en la política cultural que se institucionaliza en el país en la década del setenta.

El artista que mejor representó la fuerte presión ideológica y la violencia simbólica que se vivió en Cuba hacia finales de la década del sesenta y el primer quinquenio de los setenta, fue Umberto Peña (La Habana, 1937). Basta analizar, sobre todo, las obras que produce entre 1966 y 1971. Sus pinturas y grabados son como alaridos, terribles alaridos, pero no trágicos, sino obscenos. Una obscenidad no erótica, y mucho menos pornográfica, sino abyecta. Umberto Peña logra representar un contenido de violencia de manera muy peculiar, casi inédita en las artes visuales cubanas. Es uno de los precursores nacionales de la estética de lo abyecto.

Se trató, además, de un arte crítico, pero un tipo de crítica que para ser eficaz en términos cognoscitivos, depende de que el shock receptivo que provocan las obras sea asimilado de manera positiva por el receptor; de lo contrario, se desencadena el rechazo y la aversión, tanto física y sensorial, como moral e ideológica, como de hecho sucedió, en medio de la “ofensiva revolucionaria” y la radicalización del socialismo insular.³ El propio artista expresó en una entrevista de la época el tipo de efecto que le interesaba generar con su arte: repulsa, irritación, ira, y también amor, aunque parezca contradictorio. Por tanto, antes de iniciar a los estudiantes en la propuesta pictórica de Umberto Peña, y el universo de problemáticas que desde su análisis la interpretación puede movilizar, se debe primero definir el tipo de estética y de

³ La llamada “ofensiva revolucionaria” se inició en marzo de 1968. Se trató de un proceso de radicalización del socialismo cubano, que implicó la anulación de las formas de propiedad privada aún existentes en el país, lo que convirtió al Estado en proveedor de casi la totalidad de los

servicios, también se efectuó una reducción máxima del mercado, creándose gratuidades en varios servicios públicos y derogándose impuestos, entre otras muchas medidas.

tradición artística en la que puede ser inscrita su obra.

La irritación, la repulsa y la ira, son todos estados consustanciales a una experiencia estética generada por la materia prima de lo abyecto, sobre todo si esta ha sido representada de manera intencional, y en mayor medida si se le ha presentado en su estado natural, sin mediación de representación artificial. La representación de lo feo, lo horrendo, lo inmundo, de los fluidos corporales y lo putrefacto, lo muerto, es el reverso de la estética de lo bello, pero de igual manera ha sido contenido del arte desde siempre. Y a partir de la década del sesenta del siglo XX, con la radicalización posmoderna, el arte abyecto se hace cada vez más habitual, teniendo su apoteosis en la década del noventa.

En su libro *Poderes de la perversión*, Julia Kristeva comienza con un ensayo titulado *Sobre la abyección*, que ha sido de gran influencia para la definición contemporánea de lo abyecto como categoría estética. La teórica francesa parte de un enfoque psicoanalítico, en el que abyección significa expulsión de material abyecto, y esas expulsiones corporales, pero también de contenido psicológico, son fundamentales, condición necesaria, para la formación y el equilibrio psíquico, sexual y social de la identidad del sujeto. “Esos humores, esta impureza, esta mierda, son aquello que la vida apenas soporta, y con esfuerzo. Me encuentro en los límites de mi condición de viviente. De esos límites se desprende mi cuerpo como viviente. Esos desechos caen para que yo viva, hasta que, de pérdida en pérdida, ya nada me quede, y mi cuerpo caiga entero más allá del límite, *cadere-cadáver*” (KRISTEVA, 2006, p. 10).

Orificios del cuerpo como la boca, el ano y los genitales, que a su vez son considerados por el psicoanálisis como símbolos de las tres fases constitutivas del desarrollo psicosexual (oral, anal y genital), son los principales puertos por los que se expulsa lo abyecto. Residuos comestibles, vómito, heces fecales, orina, menstruación, semen, y demás secreciones corporales

adquieren su materialidad visible cuando son liberados al exterior. Se convierten así en objetos desprendidos del cuerpo, que al dejar de pertenecerle devienen cadáveres. Con esos desechos pestilentes, obscenos, establecemos una relación ambivalente. Al tiempo que se expulsan, rechazan y esconden, causan curiosidad, atracción, morbo. Pero el disfrute malicioso, u obsesivo, de lo abyecto, suele ocurrir en el ámbito de lo privado, donde las convenciones sociales de comportamiento quedan suspendidas temporalmente. Por el contrario, en el espacio público lo abyectado no debe existir; la sociedad es el horizonte de lo vivo, lo sano, lo moral, lo codificado y reglamentado. El drenaje inmediato, eficaz, total, de lo que cae y se desprende de la vida, es lo que hace diferente, especial, culturalizada, a nuestra condición animal.

Cuando la obra de arte, y los espacios de exhibición, se convierten en dispositivos de abyección, no expulsan la otredad hacia el ámbito de lo no visible, sino que la sacan a la luz pública, convirtiendo en objeto de contemplación a la materia prohibida, repugnante y excrementicia. Se transgrede así la normatividad tácita de las topologías del goce y la aversión, se hace regresar más allá del límite, del punto de no retorno, a aquello que debiera descomponerse en la oscuridad de la tierra. Por eso, además del shock sensorial, el arte abyecto produce un shock moral, una subversión del orden simbólico. Y mientras más recio sea ese orden, mientras más estricto y prejuicioso, mientras más rígida y cerrada la identidad que intenta preservar, ya sea individual o social, mayor poder destabilizador poseerán orificios y fluidos. “No es por lo tanto la ausencia de limpieza o de salud lo que vuelve abyecto, sino aquello que perturba una identidad, un sistema, un orden. Aquello que no respeta los límites, los lugares, las reglas. La complicidad, lo ambiguo, lo mixto” (KRISTEVA, 2006, p. 11).

Desde que Umberto Peña debutara con su serie de grabados de reses desolladas a partir de 1962, se inscribe en la tradición de la estética de

lo abyecto. En una estancia en París a comienzos de la década, además de recorrer museos y tomar nota de lo mejor de la tradición pictórica europea, Peña descubrió y se interesó por algo más: la manera en que se exhibía la carne en las carnicerías francesas, adornadas con flores. Una visión que cambió su perspectiva, tanto estética como ética, de la escatología corporal-animal: “Descubrí dulzura dentro de esa crueldad que en el matadero es diaria y que nos alimenta” –decía en una entrevista en el año 1964 (PEÑA, 1964, p. 22). Al regresar a Cuba consiguió un permiso para visitar mataderos, y comenzó a documentar fotográficamente todo el proceso de matanza. En ese momento le interesaba el cuerpo que acababa de morir, la tragedia de la muerte, la carne con ausencia de vida.

En esta primera etapa los referentes artísticos son claros. Rembrandt, Delacroix, Daumier, Soutine, Fautrier. Se trata de un tipo de arte que no transgrede los marcos de la representación visual. El contenido abyecto es creado artificialmente, se simula, mediante procedimientos pictóricos. La atención se centra en la muerte y la descomposición animal.⁴ También otras vivencias más profundas, esas que marcan la vida de un ser humano para siempre, estarían en la base del desarrollo de una poética definitiva, de gran originalidad. De niño, Umberto Peña vivió al lado de una mondonguería, un matadero de cerdos. Contó en varias ocasiones que solía deambular por dentro de la carnicería, que esos eran sus paseos; y que sus principales pesadillas infantiles estuvieron relacionadas siempre con puercos y vacas que lo perseguían, con vientres abiertos, de los que caían vísceras y órganos hasta quedar vacíos. En la imaginación del artista se produjo una fusión entre la carga emocional de los recuerdos y la carga sensitiva, y también emocional, de los colores.

⁴ Para ese entonces, *El buey degollado* (1655) de Rembrandt ya era considerado una obra maestra, en el siglo XIX había generado sagas, siendo copiado por artistas como Delacroix y Daumier; y ha llegado a ser

De mi visita a los mataderos lo tomé todo, el carmín, el hígado; el escarlata, los pulmones; el malva y el verde ácido, los intestinos; el azufre, el páncreas; el amarillo pale, el estómago.

Un día la res y los puercos se convirtieron en una extraña transformación humana, las patas pasaron a ser muñones de piernas, la carne desapareció y solo quedaron sus tintes rojos, los intestinos oscuros se convirtieron en conductos artificiales que funcionaban, deglutiendo, suspirando, quejándose, eructando globos de aire que se pierden a través de recipientes sanitarios para, más allá, después de la absorción seguir transformándose sin frenos (PEÑA, s/d).

A partir de 1966, su pintura es arte de lo abyecto en toda su dimensión. Como bien sintetizó en palabras el propio artista, el referente del cuerpo humano fue despojado de carnes, y en su lugar solo quedó el rojo, un rojo abundante y variado que llena los fondos y se hace sanguíneo, coaguloso, en esas amalgamas de conductos, tripas, nervios, órganos, que conforman extrañas criaturas, casi anomalías de ciencia ficción. Porque el cuerpo humano también fue despojado de su forma anatómica. Esos seres de Peña son abstracciones, invenciones de su imaginación; el organismo fue reducido a lo más primario, no hay apariencia externa, no hay piel, no hay estructura ósea, no hay extremidades, solo conductos cartilagosos, ciertos orificios, y grandes bocas dentadas.

El otro elemento significativo son las tazas sanitarias, un artefacto diseñado por la sociedad para drenar la materia abyecta. Peña coloca sus anomalías somáticas, por lo general, al interior de grandes recipientes higiénicos, por tanto, pareciera que son como desechos que están a punto de ser descargados y expulsados de la realidad. Sin embargo, esas criaturas se resisten a la fuerza centrípeta del torbellino succionador,

célebre la anécdota de Soutine, quien en París compró un buey muerto y lo trasladó a su estudio, pintándolo compulsivamente hasta que el hedor lo delató con los vecinos y la policía.

y permanecen; además de ser vísceras y tripas, pura escatología, ellas también cumplen una función de abyección, expulsan fluidos, gases, y se expresan. En ese sentido es que cobra gran importancia el lenguaje verbal, las onomatopeyas: aayyyy, shass, ohhh, puf, brrrr; y la frase “con el rayo”. Las construcciones onomatopéyicas denotan gritos y sonidos que irrumpen en el contexto visual con la misma efusividad de las flatulencias. La descarga del “rayo”, tanto en su forma lingüística (“con el rayo”) como en su representación icónica, es una expresión que en su sentido popular connota violencia, condena, agresión, fatalidad; una connotación que se desplaza sobre la denotación del término “rayo”, cuyas propiedades del referente condensan la idea de la energía ciega y aniquiladora de la naturaleza.

También, en la misma medida en que esos seres exhiben su obscenidad sin recato, parecen ser víctima de furibundos ataques, o tal vez precisamente por eso la sociedad descarga intensa corriente sobre ellos, por ser pura naturaleza, puro metabolismo, pura expresividad de vida espontánea, amoral, apolítica, aideológica, asimbólica. Sin embargo, los engendros de Peña tienen la capacidad de sufrir y de manifestarlo, aunque solo sea con chasquidos, gritos, suspiros, las grandes bocas proyectan intensas muecas de dolor. En una obra como *Tú haces brrrr con mi electricidad* un rayo atraviesa la boca de lado a lado, quedando esta fulminada, arqueada en un gesto de gran dramatismo. En *Aayyyy, shass, no aguanto más* tres rayos descargan su potencia roja sobre la boca de grandes dientes blancos, y desde su interior se expulsa un grito: “aayyyy”. En *Noos coño* los dos términos que forman el título van inscritos en los anchos rayos rojos que entran, o salen, de la boca, esparramándola, casi destrozándola; debajo, un miembro en tejido vivo acaba de disparar sus fluidos, creando espesas salpicaduras en lo que parece ser un canal. En esta obra de 1968 la iconicidad del rayo se ha fundido con la presencia del lenguaje verbal, por lo que adquiere la dimensión de

metáfora visual que connota descarga lingüística. Igual sucede *Con el rayo*, también del 68, obra en la que la frase está contenida dentro del relámpago, a diferencia de la de 1967 (*Con el rayo hay que insistir*).

Después que se ha desarrollado una caracterización general de la propuesta pictórica del artista, así como del tipo de tradición en la que se inscribe, y se han descrito los elementos figurativos y estéticos que más se reiteran en las obras, esos que configuran la peculiar iconografía del artista, entonces es que se ha arribado al umbral de la comprensión. A partir de este punto, una vez que los estudiantes han sido familiarizados con la *otredad* estética de la obra que se les presenta, se debe estimular en ellos un proceso de interpretación, para que la comprensión de las obras vaya ganando en complejidad y amplitud conceptual.

A partir de todas las deducciones semióticas que se han adelantado, se pueden desarrollar disímiles hipótesis interpretativas. Cada estudiante debe ser estimulado a formular la propia. La confrontación de todas las interpretaciones puede derivar en una construcción colectiva y democrática de significados. En este proceso el profesor debe comportarse como un hábil mediador, capaz de ir sumando y articulando los diferentes niveles de significado que los estudiantes aportan, en función de la estructuración de una interpretación global, que no es más que el resultado de una reflexión colectiva estimulada a partir del arte.

En el caso de la obra de Umberto Peña, se pudiera arribar a un proyecto interpretativo como el siguiente. Sus extraños personajes podrían ser comprendidos como la encarnación desestabilizadora, escabrosa, de todo cuanto una sociedad rechaza como *otredad*, como material abyecto, como deformaciones, desviaciones, depravaciones y anomalías que hay que purgar, eliminar o corregir de manera urgente, para así mantener el equilibrio del orden simbólico, la sanidad identitaria, el imperio del ego por sobre latencias y pulsiones.

Es totalmente sintomático, muy bien marcado semánticamente por el artista, que el área de existencia de esos seres sea, por lo general, el retrete. Existen en el límite, no solo en “los límites de su condición de viviente”, sino también en el borde de lo visible, en el instante previo a ser succionados y recludos en el hueco negro del inconsciente colectivo. Pero en el arte no sucede lo que en la vida social; en el arte de Peña esa otredad vence, cristaliza como imagen histórica, se hace gesto, además de rebeldía y reafirmación de una identidad diferente, de una naturaleza diferente. La sociedad ataca, lanza rayos hirientes, condena con descargas verbales que impactan en la psiquis como choques eléctricos, pero ellos se yerguen, ocupan su espacio en el mundo, en palabras del propio artista, siguen deglutiendo, suspirando, quejándose, eructando globos de aire; y con solo ese empeño perturban, desestabilizan, causan ira, repulsión, avivan la intolerancia y la sitúan frente al espejo, de cada cual.

Una vez que ha sido esbozada una interpretación global como la expuesta, para que la comprensión de los estudiantes gane el horizonte de los significados históricos, se debe pasar a analizar la historicidad originaria de las obras, eso es, el contexto en el que fueron realizadas; porque la historicidad de la intencionalidad del creador, que se proyecta desde su estructura existencial, produce una historicidad que se hace concreta en la intencionalidad semántica de la obra. En consecuencia, las problemáticas movilizadas por la interpretación deben ser proyectadas sobre ese contexto.

⁵ Las Unidades Militares de Ayuda a la Producción (UMAP), fueron una variante del Servicio Militar Obligatorio (SMO) para jóvenes que eran considerados no “confiables” para acceder a la “técnica militar”, entre los que se encontraban homosexuales y religiosos. Estuvieron activas desde noviembre de 1965 hasta junio de 1968. Dejarían de funcionar por sus desastrosas consecuencias sociales, psicológicas y políticas, pero por esos “campamentos” militares llegaron a pasar más de 25 000 reclutas. En un texto reciente el politólogo cubano Rafael Hernández ha sostenido una interesante tesis sobre las UMAP. En su concepción original, sugiere el autor, estas

En Cuba, a partir de 1965 se comenzó a librar una ofensiva, al menos de manera explícita con políticas concretas como las UMAP,⁵ contra otredades sexuales, metafísicas, sociales y estéticas, que no encajaban en la tabla de valores de un nuevo *sujeto fuerte*, fundamento de la historia y de la nueva sociedad, a saber: heterosexual, comunista, marxista-leninista, proletario, ateo, ascético, desinteresado, nacionalista, internacionalista, anticolonialista, antiimperialista, etcétera. Ahora bien, el problema de tal política no radicó en los valores propiamente dichos que conforman ese modelo de sujeto. No hay nada de malo en ser una persona heterosexual, comunista, proletaria, atea, ascética, sacrificada y con una visión materialista dialéctica de la historia. Todo lo contrario. El problema estaba en la intolerancia, y de manera mucho menos visible, en el coágulo metafísico que subyace a todo proceso de institución de un modelo de sujeto que se erige y autoproclama en *valor fundamento*.

Sustituir un modelo axiomático por otro que se presume más justo y universal, desterrar al sujeto burgués clásico y coronar en su lugar al “hombre nuevo” del socialismo, significa teóricamente restituir la lógica metafísica en el ámbito de la axiología; pues el valor fundamento, cualquiera que este sea, al funcionar como esencia, centro, o *telos*, genera una estructura axiológica que es vertical y excluyente de toda otredad. En la práctica, la construcción ideológica de un sujeto paradigmático que es situado como *telos* en el horizonte del futuro, como sucedió en Cuba, terminó por restituir a la postre un nuevo lugar

estaban llamadas a ser una de las instituciones educativas más gloriosas de la Revolución; pero como siempre, lo que falló fue la ejecución, la puesta en escena, la falta de preparación de los oficiales que ejecutaron las acciones, la incomprensión de la noble esencia educativa de tal propósito. Sin embargo, la otra esencia del proyecto, basada en una lógica homogeneizadora que operó mediante la violenta exclusión y segregación de otredades consideradas no dignas del socialismo, y por tanto necesitadas de un severo correctivo, esa no se enjuicia, más bien se justifica con el hecho de que esas eran las teorías de la época. Cfr. Hernández (2015).

de poder, tan prepotente y autoritario como el que había ocupado el modelo derrocado. Vuelve a quedar así, marginada y desplazada hacia la periferia del sistema, toda subjetividad que no entre dentro del marco de la identidad delineada por el ideal, como les ocurrió, de hecho, a los intelectuales considerados inconformistas, liberales, excéntricos, o embotados aún en el idealismo, a los que no volcaron su arte sobre la realidad social, a los que sí lo volcaron pero con mirada crítica, y por supuesto a los homosexuales, los religiosos, los “pepillitos” de pelo largo, los esnobistas, los “blandengues”, los cobardes, los “enfermitos”, los “gusanos”, etc., etc., etc.⁶

Para 1971, en la Declaración del Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura, realizado en La Habana en el mes de abril, las normativas sobre *la actividad cultural* dejaban bien claras las cosas: “Los medios culturales no pueden servir de marco a la proliferación de falsos intelectuales que pretenden convertir el esnobismo, la extravagancia, el homosexualismo y demás aberraciones sociales, en expresiones del arte revolucionario, alejados de las masas y del espíritu de nuestra Revolución”. (Declaración, [s/f], p. 105). Es decir, no solo el esnobismo, la extravagancia y el homosexualismo son catalogados como aberraciones sociales, también se alude a un “demás”: todo lo que desde el horizonte del modelo normativo se codifique como otredad, adquiere la cualidad de aberrante, un desvío hacia lo ilícito.

Precisamente a partir de 1968 las obras de Umberto Peña se hacen más ácidas en su operatoria crítica, más violentas en su carga gráfica y semántica; las bocas, lenguas, intestinos y vísceras comienzan a ser víctimas de ataques mayores, hay tortura, mutilación, la tragicidad de los alaridos representados por las

bocas es más dramático. En el grabado, sobre todo en litografía, comienzan a aparecer nuevos signos. De manera explícita y con mucha fuerza expresiva el pene. Penes que se enroscan como serpientes, que eyaculan como fuentes, que se convierten en machetes y cuchillos filosos. Grandes cepillos, con aspecto de maquinaria pesada, maquinaria de higienización, sobre todo de la boca. Gruesas barras, como de granito, que circulan como flechas, vectores que entran a las fauces y se alojan allí, con su prepotente volumen, inmovilizando las mandíbulas en el límite de su dilatación física.

Una litografía firmada en el año 1968, parece hacer alusión al estado de paranoia, rigidez ideológica y constreñimiento de la legitimidad de un arte crítico en medio de las contingencias que vivía el socialismo insular. La obra se titula *No es el momento*. El artista prescinde de todo color, el dibujo es lineal, la expresividad reducida al contraste entre el blanco de los fondos y el negro de líneas y rayados que modelan la figuración y los efectos volumétricos. Tripas y conductos en primer plano. Puntas, hojas triangulares, que parecen tijeras, cuchillas, o un relámpago más difuso, menos reconocible que en obras anteriores, salen de la boca, o la impactan, la destrozan. No lo sabemos. Y esa ambivalencia que crea el plano visual estático, la acción congelada, hace que la representación connote dos referentes al unísono. El texto verbal va inscrito en esa serpentina de triángulos filosos. Un “no” casi dentro de la boca; y llegando, o alejándose: “no es el momento”. Por tanto, puede tratarse lo mismo de la víctima, que del victimario. Puede ser el mandato prepotente del censor, del comisario ideológico, que impacta al raro espécimen (¿el artista?) con la violencia de una descarga eléctrica, o con cuchillas y tijeras que le cercenan la boca y la lengua. Pero al propio

⁶ “Gusanos” es el calificativo despectivo usado por el gobierno cubano para referirse a los disidentes políticos. “Pepillitos” y “enfermitos” se le denominaba en la época a los jóvenes que vestían de forma extravagante, imitando modas provenientes del primer mundo capitalista.

“Blandengue” era un término peyorativo usado para referirse a los jóvenes afeminados, introvertidos o retraídos, que no mostraban la combatividad que se le exigía a la juventud comunista.

e tiempo la anomalía corporal puede leerse como el espectro censorio mismo, cuyo aberrado metabolismo de ideas expulsa hacia el exterior rayos y centellas que son portadores de la castrante lógica satanizadora de toda expresión artística o postura intelectual que juzgue críticamente la realidad; porque, *no es el momento...*

Progresivamente, en los años 1969, 1970 y 1971, al compás de las circunstancias, el discurso plástico de Umberto Peña se radicaliza, haciéndose cada vez más crítico. Obras como *No alcanza más* (1969), *Cuando la besé ya estaba loca* (1970), *De mi amado los brazos; mas ya gozo* (1970), *Todo espíritu vive enamorado* (1971) y *Tal como el hierro frío en las entrañas* (1971), ya exceden, por mucho, el nivel de tolerancia moral e ideológica del momento.

En este nivel del proceso de comprensión estimulado a través del arte, ya se ha establecido un marco general del contenido histórico, político, social, ideológico, del contexto en el que las obras fueron creadas; contexto sobre el que las obras, a su vez, actúan de manera crítica. Develarle a los estudiantes ese contexto a través de las obras significa, por tanto, dotarlos de una percepción crítica, de una conciencia histórica integradora de complejos procesos. Un tipo de conciencia hermenéutica que difícilmente se pueda lograr a través de un proceso de enseñanza que reproduzca la cosmovisión de una historiografía oficial, eso es, estructurada desde el poder.

Para hacer más explícita aún esa tensión crítica que se establece entre arte y contexto histórico, se puede prolongar la comprensión del fenómeno a través de un ejercicio interpretativo en profundidad de una obra que resulte paradigmática, como es el caso de *Tal como el hierro frío en las entrañas*. El propio título es ya evocador de un sufrimiento visceral. Es el año 1971. Hacia el lateral izquierdo de la composición han sido representados 11 cuchillos, en hilera ascendente o descendente, según se le mire. Cuando deslizamos la vista de arriba hacia abajo, dos detalles son importantes;

primero, los cuchillos van aumentando de tamaño, y segundo, las empuñaduras comienza a adoptar la forma de testículos. El último es ya un cuchillo prominente, y del mango pende una bolsa peluda, también prominente. Al centro de la composición una larga lengua ha sido sacada de su boca, para ser picada por dos cuchillos en tres trozos. Al lado, otra boca y otra lengua también están siendo cortadas. Más arriba, entrando al plano desde la derecha, se desplaza un largo machete, y de su cabo cuelgan los escrotos más grandes de la escena.

Con solo la descripción de la obra se puede inferir que se trata de la apoteosis del poder falocéntrico, en el clímax de la intolerancia. Esa intolerancia ideológica fue justamente la que se impuso en Cuba como política oficial en el campo de la cultura, a partir del mencionado Congreso de Educación y Cultura. En dicho evento fue institucionalizada una política cultural abiertamente homofóbica, que asignaba una función meramente didáctica e ideológica al arte, neutralizándose su función crítica, se impusieron criterios valorativos populistas, se satanizó toda influencia estética foránea, sobre todo proveniente del mundo capitalista, etc.

En 1971, cuando la homosexualidad fue definida de manera explícita en un documento oficial como “patología social”, considerándose a los homosexuales como un problema para los organismos culturales, para la vida artística y cultural en general, negándoseles toda labor pedagógica y quedando excluidos de representar a la Revolución en el extranjero, Umberto Peña, como tantos otros, debió sentir *el hierro frío* del poder falocéntrico y autoritario *en sus entrañas*. A partir de ese tristemente célebre año, dejó de pintar y de grabar, dedicándose en exclusivo a su trabajo de diseñador en Casa de las Américas, hasta 1984. Quedó truncada, así, como esa larga lengua que de seguro fue acusada de viperina, una de las obras pictóricas y gráficas más originales y representativas de la revolución cultural y artística que había desencadenado la Revolución mayor. Esa larga lengua mutilada, como última ofrenda, cuando ya no hay cuerpo,

ni rostro, no deja de establecer ciertos paralelismos con otros testimonios artísticos de la misma época, como es el caso del polémico poema de Heberto Padilla, titulado *En tiempos difíciles*:

A aquel hombre le pidieron su tiempo / para que lo juntara al tiempo de la Historia. / Le pidieron las manos, / porque para una época difícil / nada hay mejor que un par de buenas manos. / Le pidieron los ojos / que alguna vez tuvieron lágrimas / para que contemplara el lado claro / (especialmente el lado claro de la vida) / porque para el horror basta un ojo de asombro / Le pidieron sus labios / resecos y cuarteados, para afirmar, / para erigir, con cada afirmación, un sueño / (el –alto– sueño); / le pidieron las piernas, / duras y nudosas / (sus viejas piernas andariegas), / porque en tiempos difíciles / ¿algo hay mejor que un par de piernas / para la construcción o la trinchera? / Le pidieron el bosque que lo nutrió de niño, / con su árbol obediente. / Le pidieron el pecho, el corazón, los hombros. / Le dijeron que eso era estrictamente necesario. / Le explicaron después / que toda esta donación resultaría inútil / sin entregar la lengua, / porque en tiempos difíciles / nada es tan útil para atajar el odio o la mentira. / Y finalmente le rogaron / que, por favor, echase a andar / porque en tiempos difíciles / ésta es, sin duda, la prueba decisiva (PADILLA, [s/f], p. 48).⁷

Es la violencia de los procesos sociales que se vuelve contra el hombre, la inconmensurabilidad entre su mínimo tiempo y el tiempo de la historia, entre sus fuerzas limitadas y la energía infinita que demandan las ambiciosas transformaciones; es el *ser* devorado por las exigencias del presente, pero aun así, el *ser* debe devenir, expropiado de sí mismo, forzado a comportarse a la altura del momento histórico. Se trata de un existencialismo

engendrado por la propia lógica de la Revolución, que solo el arte más penetrante logra captar y expresar.

Como se ve, el proceso de comprensión estimulado a partir del arte no se detiene. Una vez que la interpretación ha logrado estructurar complejas relaciones de significados que parten de la intencionalidad semántica de la obra, pero que se expanden a problemáticas históricas, sociales, políticas, ideológicas, etc., y que se conectan a su vez con las problemáticas movilizadas por otras obras, se va configurando un conocimiento interdisciplinar que desborda la referencialidad de los propios textos artísticos; pero, se trata de un proceso de producción cognoscitiva que ha partido de las obras en tanto estímulo comunicativo. El proceso hermenéutico de la comprensión produce una expansión semiótica de las obras de arte, y esa expansión de la espiral semiótica es directamente proporcional a una expansión de la espiral de la comprensión. Se trata de un proceso cognitivo que en su globalidad produce un progreso horizontal. Un proceso hermenéutico en el que también, como indicaría Gadamer, se da una *esencial dimensión práctica*, porque *comprender* es un caso especial de la *aplicación* de un conocimiento general a una situación concreta y determinada.

Conclusiones

Como se ha intentado ilustrar en este artículo, el arte, utilizado como estímulo o plataforma de contenidos de un proceso de enseñanza, permite generar un conocimiento interdisciplinario que se construye mediante el trabajo intelectual de la interpretación. La peculiaridad de ese proceso educativo a través del arte consiste en que el conocimiento que produce la interpretación no está instituido previamente, por el contrario, es un

⁷ El poema pertenece al libro **Fuera del juego**, con el que el autor ganara el Premio UNEAC de Poesía en el año 1968. La Unión Nacional de Escritores y Artistas de Cuba no estuvo de acuerdo con la decisión del jurado

internacional que premió el poemario, alegando razones políticas e ideológicas, con lo que se desató una de las mayores polémicas artistas de la época.

conocimiento que surge en la medida en que se va materializando la comprensión. Esa comprensión puede darse de manera colectiva, en una dinámica de diálogo colaborativo y democrático, en el que el profesor no representa una autoridad que impone los significados, sino más bien debe desempeñar el rol de un mediador del diálogo, un estructurador del consenso y un organizador global de los contenidos obtenidos por el esfuerzo intelectual colectivo.

El arte, a su vez, permite comprender la historia, los procesos políticos, ideológicos, identitarios, las problemáticas humanas y sociales, etc., de una manera crítica y desfamiliarizadora. Por tal razón, una educación a través del arte no se limita al marco estrecho de lo estético en el sentido tradicional del término, sino que es esencialmente una educación política del hombre; un tipo de educación que desarrolla la conciencia crítica, la certeza de que el mundo codificado como cultura no es más que una construcción histórica.

Ya lo dijo Luis Althusser, el arte verdadero no es ideología, aunque éste mantenga siempre una relación particular y específica con la ideología. De ahí que sea tan difícil que se dé una relación armónica entre el arte auténtico, sincero, y la ideología dominante en una sociedad, aun incluso cuando el artista comparta los principios básicos en los que se asienta dicha ideología. Porque, en esencia, la función de la ideología consiste en estabilizar cierta codificación de la realidad, mientras que el arte juega a desfamiliarizar la relación que establece el hombre con ese mundo codificado.

El arte se sitúa frente a la acción de estabilización, naturalización y homogenización cultural que genera la ideología, para impugnar todas las verdades que han sido erigidas como inmutables, propiciando así un desarrollo cognitivo; por su parte, la ideología se beneficia, se desarrolla, se rearticula alrededor de nuevos principios, cuando la estabilidad de su edificio de certezas es dinamitado cada vez por el accionar desfamiliarizador del arte. De fondo lo que corre no es más que la dialéctica semiótica que soporta

a toda la cultura humana: estabilidad y dinamismo, automatización y desautomatización de los códigos y funciones semióticas sobre los que se desliza la comunicación y la comprensión.

Una hermenéutica educativa a través de la experiencia estético-artística, debe actuar sobre esa dialéctica semiótica, iniciando a los estudiantes, mediante la comprensión del arte, en el horizonte incierto del dinamismo semántico de la cultura y la desautomatización de todo aquello que los discursos que se estructuran desde el poder, intentan imponer como verdades absolutas.

re o cuidado na seleção de imagens nos livros didáticos e sobre a participação dos professores no trato desse material. Como os veículos de comunicação e de informação não são neutros cabe ao professor iniciar seus alunos na leitura crítica e reflexiva dos textos e das imagens que fazem parte de suas vidas e de seus processos de formação.

Referencias

- BOURDIEU, Pierre. Elementos de una teoría sociológica de la percepción artística. In: _____. *Image I*: Teoría francesa y francófona del lenguaje visual y pictórico (Sel. y trad. Desiderio Navarro). Cuba: Criterios Casa de las Américas, UNEAC, 2002, p. 214.
- DECLARACIÓN DEL PRIMER CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA. In: _____. El caso Padilla: Literatura y Revolución en Cuba. *Documentos* (intr., sel., notas, guía y bibliografía por Lourdes Casal). Nueva Atlántida, Miami: Ediciones Universal-Ediciones, [s/f], p. 105.
- ECO, Umberto. *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Editorial Lumen, 1992, p. 295-296.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1993.
- HERNÁNDEZ, Rafael. La hora de las UMAP: Notas para un tema de investigación.

In: _____. *Catalejo, el blog de Temas*. La Habana, dic. 2015. Disponible en: < www.temas.cult.cu/blog >. Acceso en: 20 Enero 2016.

JAKOBSON, Roman. Lingüística y poética. In: _____. *Textos de teorías y crítica literarias* (Del formalismo a los estudios postcoloniales). (Sel. de Nara Araújo y Teresa Delgado). La Habana: Universidad de La Habana, Universidad Autónoma Metropolitana de México, 2003.

KRISTEVA, Julia. Sobre la abyección. In: _____. *Poderes de la perversión*. 6. ed. Madrid: Siglo XXI Editores, 2006.

MUKAŘOVSKÝ, Jan. La denominación poética y la función estética del lenguaje. In: _____. *Estética, función y valor: estética y semiótica del arte de Jan Mukařovský* (Sel., intrd., y trad. de Emil Volek y Jarmila Jandová). Colombia: Plaza & Janés Editores, 2000.

PADILLA, Heberto. En tiempos difíciles. In: _____. *Selección de Poemas. El caso Padilla: Literatura y Revolución en Cuba*. Documentos (intr., sel., notas, guía y bibliografía por Lourdes Casal). Atlántida, Miami: Ediciones Universal-Ediciones Nueva, p. 48.

PEÑA, Umberto. Entrevista realizada por Alejandro Serra. *La Gaceta de Cuba*. La Habana, año 3, n. 39, p. 22, jul. 1964.

_____. Nota biográfica. Manuscrito. Archivo del Departamento de Curaduría del Museo Nacional de Bellas Artes de La Habana.

RALL, Dietrich (Org.) *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. México DF: UNAM, 1987.

SHKLOVSKI, Víctor. El arte como artificio. In: _____. *Textos de teorías y crítica literarias* (Del formalismo a los estudios postcoloniales) (Comp. Nara Araújo y Teresa Delgado). La Habana: Universidad de La Habana, Universidad Autónoma Metropolitana de México, 2003.