

Modelo y Pedagogía Hacia una nueva teoría de los modelos artísticos*

José Luis Albelda
Universidad de Valencia

El arte de una época que ya ha superado los últimos vestigios de su anterior paradigma de realidad -el paradigma decimonónico, de corte renacentista, que entendía el arte como la visión confirmante y conformante de un sistema de realidad unitaria-, debe necesariamente ocuparse de revisar su corpus modélico. Dilucidar de nuevo a qué debe referirse y qué actitud tomar con respecto a sus referentes. En suma, definir su personalidad dialéctica, diseñar su estilo de intervención en el paisaje de la fragmentación de lo real.

Este debería ser el primer afán pedagógico de una enseñanza del arte consciente del contexto en el que este arte se verá necesariamente proyectado. Sin embargo, en el ámbito académico, todavía encontramos el viejo enfrentamiento entre los defensores de una formación básica en el análisis de modelos clásicos, y aquellos que propugnan una pedagogía de carácter conceptual y transobjetivo que ataca explícitamente la idea de modelo en su concepción académica. Nada más lejos de la correcta utilización de la idea de modelo que este maniqueísmo empobrecedor. El modelo es una condición previa de todo discurso, de toda enseñanza. Los modelos son imprescindibles porque forman parte del aprendizaje de lo real, constituyen la base dialéctica de nuestro proceso personal de diferenciación respecto a patrones culturales, nuestro proceso de individuación.

* Comunicación presentada en el Congreso "L'art a la cultura contemporànea" organizado por el Departament de Processos de la Expressió Plàstica de la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona. Julio 1991.

Ahora bien, hay que recuperar la amplitud semántica del término "modelo". La idea de modelo es global, comprende tanto el objeto como las imágenes del pensamiento, pasando por la constante mutabilidad de los procesos culturales a los que posteriormente nos referiremos ¹. También debemos diferenciar su importante valor conceptual, de otros posibles reduccionismos en los que la idea de modelo se identifica con una concreta tipología de objetos y patrones genéricos o temáticos que tiene mucho que ver con el continuismo de la tradición académica decimonónica. Pero igualmente reduccionista acaba siendo la política de supresión del modelo en las Facultades de BB.AA. pasando bruscamente del adiestramiento en el análisis de formas y arquetipos genéricos aprendidos, a un espacio indefinido carente de argumentación conceptual. Especialmente si se cae en el error de identificar dicho vacío referencial con el progreso de las ideas en la enseñanza artística. Un aperturismo no argumentado no suele potenciar la creatividad, sino más bien el refugio en la imitación de los modelos poéticos más sobresalientes. Basta un breve repaso de las empobrecedoras imitaciones de las neovanguardias, especialmente el neoexpresionismo en los inicios de los 80, para comprender que el alumnado sustituye consciente o inconscientemente la ausencia de modelos académicos -ausencia de objetos y directrices- por la imitación estilística de los artistas más famosos. Es decir, no se reinterpretan sus nuevos modelos culturales, sino que se imitan superficialmente sus mismas soluciones poéticas. Esto, evidentemente, no es una senda hacia la creatividad, sino el camino más corto hacia la despersonalización y la molición del pensamiento.

Lo que sí es evidente es el hundimiento del paradigma decimonónico y la necesidad de actualizar y ampliar el concepto de modelo en el arte contemporáneo. Pero para comprender hasta sus últimas consecuencias la crisis de la idea tradicional de modelo y su necesaria redefinición en la pedagogía del arte, puede ser útil un breve repaso de las principales concepciones modélicas de la historia. Sólo así entenderemos la

¹ Una inapreciable aproximación filosófica a la amplitud de la idea de realidad e interpretación la encontramos en GOODMAN, N. (1976) *Los lenguajes del arte*, Barcelona, Seix Barral. Especialmente en el capítulo primero: "La realidad recreada", pp.21-62.

estrecha relación entre los modelos artísticos y el modelo social, entre los referentes del arte y las necesidades icónicas de cada época. Comprenderemos que la reflexión sobre el sentido expresivo del arte ha de partir de un profundo conocimiento de sus funciones en cada sociedad y que la esencia artística acaba siendo la proyección especular de la mecánica interna de la evolución social. Por ello, cabe recalcar que la representación del modelo -aunque éste sea objetual- nunca es la representación del objeto, sino la expresión de las claves de interpretación que la cultura diseña para él -los filtros poéticos, el estilo- y, en última instancia, la expresión de una determinada filosofía de la realidad, que siempre habla más de la cultura que de la naturaleza.

Según las épocas, asistimos a diversas concepciones, algunas fuertemente normativizadas como la renacentista, en la que los sistemas de representación llegan a codificarse hasta el extremo de describir el proceso adecuado -no sólo la imagen final, sino el "cómo hacer" paulatino- para la conformación de cada tema, el tipo y proporción de los colores y su orden de aplicación². Sin embargo, esta férrea normativización también comprende la modificación -el mejoramiento- de las imperfecciones del modelo para adecuarse a un patrón estético por encima de la contingencia natural. Por lo tanto, el modelo cultural es, en suma, un primer modelo conceptual, como ocurre en el Románico, donde la realidad perceptiva se entiende únicamente como referencia lejana que debe necesariamente ser filtrada por una poética previamente aprendida, de acuerdo con la filosofía y necesidades estéticas de cada periodo³. Este concepto de modelo no variará sensiblemente en su esencia hasta la introducción de las academias, que

² Al respecto ver las interesantes y pormenorizadas enseñanzas de Cenino Cenini (1950) en su *Tratado de la pintura*, Barcelona, Ed. Mesguer .

³ El estudio de las distintas filosofías de interpretación se encuentra convenientemente desarrollado en la totalidad de la obra de Panofsky, especialmente en *Idea*; en *La perspectiva como forma simbólica*; y *Estudios sobre iconología*. También en *Arte e ilusión* de Gombrich. A partir de dichos trabajos queda claro el carácter convencional de cualquier aproximación a modelos naturales y, por lo tanto, la imposibilidad de una aproximación no cultural. Al respecto, ver también: BOZAL, V. (1987). *Mimesis, las imágenes y las cosas*. Madrid, Visor y PEREZ CARREÑO, F. (1988). *Los placeres del parecido*. Icono y representación. Madrid .Visor .

alcanzan su máximo apogeo en el s. XIX. Varían necesariamente las tipologías de objetos o temas elegidos o los filtros poéticos de interpretación, pero no la filosofía de actuación ante el modelo como objeto a representar convencionalmente, conforme a una pautas bien demarcadas. En los inicios de la academia, la enseñanza sobre los modelos clasicistas sigue perfectamente estructurada en su ideal de interpretación estilística, lo más despersonalizada posible. La enseñanza es conexa, ordenada y progresiva en la complicación del nivel estructural de los modelos y los ejercicios. Y, sobre todo, el objetivo está claro, este método adiestra para un determinado producto artístico que es el que la sociedad demanda, perfectamente adaptado a las necesidades icónicas del estado y la iglesia, los consumidores tradicionales del arte, que exigen el predeterminado e indiscutible estilo oficial.

Por lo tanto, si entendemos que la acuñación de los modelos depende de su funcionalidad contextual, éstos han de ser fiel reflejo de las mutaciones de las diferentes épocas. Es decir, evolucionar y renovarse con ellas. Sin embargo siempre existe una cierta diacronía entre el cambio del modelo social y el artístico, sea por inmovilismo o por adelanto profético. Recordemos, por ejemplo, que la primera vanguardia, pieza clave en la destrucción del paradigma espacial renacentista, en absoluto hace extensiva su innovación al campo temático o genérico. Sus modelos referenciales siguen siendo estrictamente tradicionales y, por ello, las innovaciones formales y espaciales son mucho más evidentes. Esto es un buen ejemplo para demostrar que la importancia creativa no sólo radica en un cambio modélico sino, sobre todo, en las diferentes ópticas de interpretación, en la escenificación conceptual de la referencia. También debemos apuntar que los inicios de la Modernidad no implican la revisión de los sistemas pedagógicos académicos, por lo que asistimos al primer desfase evidente de una enseñanza tradicional que en absoluto responde al desarrollo conceptual que se está gestando en los ámbitos extracadémicos. Este desfase, potenciado por el cuestionamiento de las funciones tradicionales del arte con el nuevo protagonismo de la fotografía, desembocará en la primera crisis de la idea de modelo a la luz de la Modernidad. La nueva redistribución de los campos

expresivos entre fotografía y pintura suscita dos principales puntos de reflexión en las inquietas mentes vanguardistas. Por una parte, la pintura comienza a cuestionar su función representativa secular, encaminada a perpetuar una determinada imagen estética de la cultura de cada época. Ya ha dejado de ser el lenguaje con mayor capacidad técnica de expresión naturalista, y por lo tanto su funcionalidad perpetuante de imágenes de lo social se ha acabado. Ya no hay una obligación previa de referirse a algo para cumplir una determinada función necesaria. Esto posibilita la libertad modélica ante la inexistencia de la demanda de discursos estructurados de acuerdo con una función predeterminada. Por otra parte, ya es difícilmente defendible el principio académico que basaba principalmente los criterios de artísticidad en el virtuosismo técnico y en la capacidad analítica a partir de modelos preestablecidos, mediante un incontestable sometimiento al canon estético vigente.

Desde los inicios de siglo, el arte comienza a degustar las delicias y los riesgos de la libertad modélica, de la desfuncionalización social, del paraíso-carcel de la estetificación. Los presupuestos teóricos de la vanguardia contestan frontalmente la unicidad estilística -el único camino correcto para referirse a la realidad-, la rigidez en la interpretación de los modelos y posteriormente, con el Surrealismo y el Dadaísmo, la pertinencia de esos mismos modelos incuestionados hasta entonces. El cambio desde la fiel interpretación modélica a la voluntaria personalización de las obras, potencia el recurso de la diferenciación a través de innovaciones de todo tipo que dinamitan cualquier vestigio normativo. Entramos en la época de la subversión y la ironía, de la iconoclastia y la contestación de toda tradición estilística, genérica y temática. Partiendo de esta herencia de cuestionamiento se hace más rápida la comprensión del giro hacia territorios metadiscursivos y estetizantes en los que se asienta la creación artística a partir de los 80. Desde este momento, la retorización de los recursos vanguardistas se convierte en el principal modelo. La manipulación sustituye a la interpretación de la realidad, el arte va a ocuparse de analizar su mecánica interna, no de representar su superficie a través del estilo. Este profundo cambio de enfoque no pide ya un adiestramiento en los procesos de adecuación normativa -el

aprendizaje estilístico-, puesto que la nueva filosofía del arte cuestiona cualquier norma poética determinante. Más bien urge capacitar para el cultivo de aquellas virtudes consideradas como tales a partir de la vanguardia: el cultivo de la diferencia, la interpretación personalizante, la gestación de nuevos modelos estilísticos, la ampliación del corpus temático, el estudio del metalenguaje de la citación, las diferentes estrategias de manipulación referencial; el desarrollo, en suma, de modelos de orden conceptual y filosófico que se ocupen del presente a partir de la reflexión crítica sobre sus modelos culturales y estructurales.

Y sin embargo las academias permanecen con los mismos sistemas pedagógicos, ahora sí, anacrónicos, totalmente desfuncionalizados. Su argumento estriba en ofertar una educación de tipo básico, un adiestramiento en el análisis de modelos que pueda ser posteriormente aplicable a cualquier opción estilística personal. Sin embargo no se trata ya de elegir luego militancias estilísticas, sino de trabajar desde el comienzo el pensamiento creativo. Por otra parte, la misma esencia de este argumento de defensa es cuestionable: no es evidente -partiendo de las actuales categorías de artísticidad- que para desarrollar un discurso personalizado y creativo haya que pasar por un lento aprendizaje analítico a partir de modelos objetuales. En una época en la que el dominio artesanal de los procesos técnicos y de representación ilusionista ha cedido su protagonismo al énfasis del proyecto creativo, es evidente que un exceso de tiempo dedicado al perfeccionamiento del análisis objetual va en detrimento del desarrollo de una creatividad no analítica, igual o más necesaria⁴. Y también es evidente que, si partimos de un modelo objetual, éste condicionará inmediatamente la creatividad al evocarnos las poéticas con las cuales ha sido tradicionalmente representado. Tengamos en cuenta que ningún modelo es inocuo, cada modelo sugiere una manera poética más adecuada, la más frecuente en sus representaciones anteriores. Un desnudo en pose

⁴ Esto no quiere decir que defendamos el abandono del rigor de asignaturas de carácter analítico a partir de modelos y de propuestas de interpretación muy definidas. Simplemente queremos señalar la pertinencia de no primar dicho aspecto en los porcentajes proporcionales de dedicación, ni considerarlo como un aspecto previo e/ó imprescindible.

clásica, invita al realismo del XIX o el clasicismo; una estatua griega, a un análisis de claroscuro; un modelo de gran complejidad, a su síntesis. Un objeto puede ser típico en su uso académico -una manzana en un bodegón-, pero también atípico -un disquette-, por ejemplo. Ambos llevan igualmente implícita una poética dominante, aquella que más se identifique con su personalidad contextual. Y según sea la propuesta de intervención en el modelo -al margen de que éste sea físico, genérico o virtual- así se verán condicionadas las estrategias creativas. Por lo tanto, también hay que prevenirse ante modelos conceptuales que hacen excesiva publicidad de ciertos recursos sintáctico-semánticos identificables con opciones poéticas concretas (No se promociona un estilo, pero sí los efectos que en él convergen). Los modelos pedagógicos más útiles son aquellos que trascienden incluso las preferencias en los efectos, los que no intentan solapadamente vender una militancia estilística. Sin embargo, un adiestramiento funcional en los recursos sintácticos y semánticos, en los usos retóricos y expresivos, en la confrontación crítica con los modelos culturales no es una pedagogía coercitiva, es una enseñanza instrumental imprescindible.

Todas estas circunstancias, especialmente la pérdida del interés artesanal, la desfuncionalización de los estilos naturalistas y una pobre comprensión de la posible riqueza de los ejercicios sobre modelo objetual, han precipitado la definitiva crisis del concepto de modelo. No sólo del modelo académico sino, por desgracia, de todo atisbo modélico. Víctima del conocido efecto pendular de la historia, la crisis parece resolverse con la supresión física y el arrinconamiento de los ejercicios de análisis a los primeros cursos para un primer -y por lo visto inexcusable- adiestramiento analítico a partir de lo tangible. Pero la apertura a la totalidad modélica, la ausencia de directrices y objetivos, genera un evidente efecto rebote. El alumno espera fundamentalmente una pedagogía de perfeccionamiento modélico, es decir, una enseñanza académica "enseñar a hacer mejor lo que hay que hacer". Esta errónea suposición crea más de una crisis de identidad ante el vacío de modelos. No tanto por falta de objetos que interpretar, como por la ausencia de una filosofía sobre el hacer, sobre el sentido de la expresión y la pertinencia de la referencialidad. El final de una

pedagogía paternalista y maniquea no es ninguna solución si se sustituye por un vacío referencial que empuja hacia la dispersión o la imitación acrítica de los artistas más exitosos. Recordemos, por otra parte, que en la pedagogía artística la ausencia del modelo físico o conceptual imposibilita la utilización de claves argumentales comunes que facilitarían una evaluación crítica comparativa. Puesto que no hay propuesta, no cabe una evaluación de los logros, ya que que no existen objetivos con los que cotejarlos, y tampoco se facilita la autocrítica ni se desarrollan las facultades de repuesta personal a partir de modelos comunes.

En los inicios de la década de los 90, asentados en el ya conocido territorio de la apertura, la capacidad de ser modelo se amplía a la totalidad de la información. Todo lo existente, lo pasado y lo predecible entra en la misma clasificación como motivo potencial de reflexión artística. Ante esta globalidad referencial, la posición ingénua frente a los modelos figurativos ya no es posible. No necesitamos un nuevo paternalismo que sustituya el modelo de escayola por un nuevo patrón de actualidad -la neovanguardia más relevante en el momento-, sino el inteligente adiestramiento en la selección crítica de los modelos y su conveniente escenificación. Es decir, entender -y luego hacer entender- que la función del artista en la sociedad actual ciertamente ha de encarnar un discurso alternativo, pero argumentado, que no base su artísticidad en la simple retorización de los efectos de diferencia de la vanguardia, sino que asuma nuevamente una función significativa aunque sea en el ámbito de un microdiscurso. La ampliación argumentada de la idea de modelo implica la revisión de sus anteriores categorías clasificatorias. Bajo esta nueva perspectiva, es evidente que de un determinado modelo no se sigue un concreto aprendizaje o unos efectos de sentido estables. No es el modelo el que genera significado, sino los criterios a partir de los cuales es manipulado, es decir, la aproximación conceptual, la intencionalidad de la referencia. Por lo tanto más que hablar de su materialidad -modelos objetuales, temáticos, genéricos, interdisciplinarios, lingüísticos, retóricos, conceptuales...-, nos interesa ocuparnos de los criterios de uso, los criterios que explican porqué se seleccionan determinados corpus modélicos y no otros, así como los efectos de sentido que quieren comunicar. Este es el

verdadero reto de una pedagogía del arte consecuente con el tiempo en que vivimos. Ante todo, aproximarnos a las características de personalidad de un arte que busca nuevamente una función tras el rebasamiento de la autocitación metalingüística de los primeros 80. Una función que tiende a la crítica estructural, a la ampliación perceptiva de un mundo que oculta los procesos de su propia mutación en la apariencia de un envoltorio homologado. Y, en ese sentido, es evidente que algunas corrientes artísticas -la obra de McCollum puede ser ilustrativa- no se refieren a la superficie, sino a la formalización de su orden sistémico. Por ello, los procesos de aprendizaje no pueden ya basarse en el adiestramiento en la interpretación estilística -puesto que el arte no se basa ya en una voluntad de estilo-, sino en el desarrollo de aptitudes críticas y el aprendizaje de los valores significantes que se pueden conseguir a través de la formalización de los procesos que intervienen en la generación de lo real.

Por lo tanto, la confrontación ante la problemática del modelo ha de ser una continua argumentación de los fines de selección, reconociendo su inevitable utilidad y la pluralidad de sus usos pedagógicos en la progresiva implicación de lo simple y lo complejo, de lo real y lo virtual, de lo genérico y lo concreto. Ante todo hay que destacar la flexibilidad de su poder semántico según sean las directrices conceptuales, y entendemos como una directriz más -quizá no muy positiva- la ausencia de todo planteamiento. Es importante prevenir ciertos riesgos posibles, como la identificación de cada modelo -objetual o conceptual- con un estilo idóneo de formalización, y guardarnos igualmente del equívoco de considerar como modelo sólo los objetos y no las ideas o los condicionantes culturales. Recordemos finalmente la amplitud de los actuales modelos de las neovanguardias: son las teorías sobre el azar y la indeterminación de la ciencia, la teoría del caos que genera un nuevo sistema filosófico, los modelos neobarrocos de la sociología de la simulación, la meditación reprográfica sobre una información visual cada vez más inabarcable, los nuevos movimientos de contestación social, el orden interno del arte y de los procesos históricos... entre otros muchos de igual vigencia que también podríamos citar. La importancia no estriba en afirmarlos o negarlos, sino en aprender a ser conscientes de su existencia, de su

infinita variabilidad y adoptar una postura crítica -creativa- sobre su uso instrumental. En este sentido, el giro innovador en la concepción del modelo no se resuelve con la sustitución del paradigma decimonónico por la actualidad poética y conceptual que emana de nuestro presente cultural, sino adoptando una postura inteligente en la que se enseñe la función del arte como el primer materializador de las ideas, como el primer lenguaje de síntesis cultural. Desarrollando la capacidad de descubrir como modelos los indicios de la mecánica profunda del orden de las cosas y, así, pasar de una postura imitativa/interpretativa a un territorio profético donde el arte asuma la función de hacer comprensible la continua mutación de lo real.

