

Javier Díez Álvarez.

Universidad Complutense de Madrid
jdiez@eucmos.sim.ucm.es

Los valores cognitivos de la interpretación y el estilo en la educación artística

En la actualidad uno de los problemas fundamentales en las investigaciones, acerca de la elaboración de elementos curriculares para el desarrollo de la educación artística, estriba en la consideración cognoscitiva, no sólo de un corpus general, sino de los aspectos y elementos que definen el fenómeno artístico para su comprensión significativa; una comprensión capaz de traspasar y articular un estadio meramente productivo cuyo único fundamento se determinara en argumentos supuestamente intuitivos y exploraciones subjetivas sin orientación, tal como en gran medida la educación en las artes plásticas y visuales viene desarrollándose al amparo del imperativo estético de la contemplación. En los términos de un postulado constructivo en este ámbito de la educación, tal como Eisner, (1995), lo apunta, se trata de trascender la autoexpresión para argumentar de forma disciplinaria, en sus propios contextos culturales, los elementos que perfilan el conocimiento del fenómeno artístico.

En este orden, a nuestro modo de ver, los factores de la interpretación ligados estrictamente al conocimiento de la obra de arte, señalan la naturaleza cultural de nuestra comprensión y suponen un ejercicio cognitivo para hacernos con la realidad de la obra de arte. Guiada por los lugares de la cotidianidad social y las inquietudes o atenciones personales, sólo puede buscar el rigor en la consecución de formas y sujetos a las determinaciones culturales de las obras y a los órdenes más universales. La interpretación es un ejercicio crítico para el encuentro de lo particular y lo general. En ella el pensamiento creador encuentra su sentido vivencial en la articulación de esa polaridad entre el "mundo de la vida" y el de la teoría para escapar al juego de lo gratuito.

El reto de la educación artística es que no puede ignorar este deber del rigor frente a la invitación seductora de la fantasía "inexacta", antípoda del imaginario articulado de Goethe. Y no puede ignorarlo por que en ello se cifra el desarrollo de la comprensión en la realidad y en el lenguaje del arte que traspasa la mera afección sentimental. Al mismo tiempo el reto estriba en ligar los factores de la reflexión a los ámbitos de la producción como aspectos constituyentes del sentido artístico en todo el proceso de su enseñanza y aprendizaje.

En el desarrollo de las nuevas teorías de la educación artística se da un lugar común, de alguna forma, en situar las obras de arte en el centro de atención del aprendizaje; se trata de la realidad de la obra en sus implicaciones críticas, históricas y estéticas con un propósito firme de mostrar la producción ligada a los espacios simbólicos de la comprensión. En la

educación artística como disciplina se busca investigar que papel juega la obra de arte, tanto en la creación de modelos como en la comprensión misma de la realidad artística, y quien sanciona este desarrollo cognitivo, necesario, constituye la amplitud de la función hermenéutica en la recepción estética.

La experiencia cultural y la realidad del procesamiento de la interpretación conforman el núcleo en la investigación del aprendizaje que ha de integrar el pensamiento visual más allá de lo meramente gestáltico. En este sentido la significación del estilo como elemento articulado de comprensión se funda en su constitución como un cauce central de toda interpretación, no sólo porque se presenta como una propuesta, en el desarrollo artístico, de transcripción general en particular, por parte del artista, sino también por que refiere un modo de intencionalidad al ser rastreado y presenta una argumentación general, por así decirlo, o para emplear los términos de Nelson Goodman, (1968), una argumentación de competencias simbólicas que rebasan el simbolismo notacional abstracto en las soluciones que lo caracterizan.

La interpretación debe ahondar en este espacio de lo intencional y reflexionarlo como inscripción de los contextos culturales y las ideas de poca que enmarcan las obras. Pero el desarrollo de la hermenéutica que implica la estética de la recepción, como nos recuerda Jauss, (1982), solicita la recreación desde los espacios culturales de la recepción como un modo de participación creativa en la comprensión por parte del espectador y, análogamente, del desarrollo del aprendizaje. Cuando la significación imperante de las obras producidas se muestra vigente, las obras de arte encuentran cercanas su razón vital y estética, sino es así, (y el pasado en la modernidad crece a la misma velocidad que su afirmación), las obras de arte muestran su primera consunción funeral, sólo la interpretación puede ponerlas en uso y al mismo tiempo sólo a través de esta cercana se ejerce su realización; de ella procede lo nuevo y la comprensión de lo viejo como si de un puente, en nuestra memoria cultural, se tratara. De ella es la construcción y el proyecto con que se cuestiona a sí misma la modernidad. La interpretación acoge el vértigo del porvenir y la estabilidad del hábito: ella hace de la obra y de la comprensión un acontecimiento permanente reanudando su acontecer de la misma manera que el objeto simbólico actualiza la materialidad del ritual originario. En este aspecto, y continuando con la metáfora, el estilo es el velo nupcial de la significación, del conocimiento; desvelarlo es desnudar la obra y conocer la mecánica de su construcción. Por eso ahondar en la intencionalidad es sumergirse en la comprensión de los procesos creadores donde todo resto tiene lugar. La reflexión cognitiva de la producción desnuda la acción creadora y traspasa el lado hermético de la presencia del objeto producido, mostrando la obra como un complejo dinámico y un referente para el pensamiento de la complejidad.

El estilo se formula en la resolución técnica y procesal de la obra, en la unidad material de la forma y el significado, por tanto conlleva en sí una síntesis de totalidad cultural que refleja la concepción de un mundo personal y transpersonal. Esto significa que las estrategias formales de determinación, tales como las dualidades de Wölfflin, o las consideraciones orgánico-circulares de Paul Frankl, los aspectos ligados a los elementos técnicos o temáticos de las obras y los desarrollos psicologistas o materialistas, de Riegl a

Hauser, como recordaba Schapiro,(1962), en su estudio en torno al estilo, son insuficientes en si mismas cuando no, a nuestro parecer, vueltas hacia una mirada ajena a toda incorporación epistemológica de la realidad, a la que el estilo apunta como un espacio de articulación de valores y funciones simbólicas plurales de la formación cultural. El estilo se erige como un recinto abierto de la cognición en la realidad artística.

En este sentido apuntan las consideraciones de Nelson Goodman, (1990,-60), al afirmar que el estilo, básicamente, consiste "en aquellos rasgos del funcionamiento simbólico de una obra que son característica de un autor, un periodo, un lugar o una escuela ". Esta clave de atención en la consistencia simbólica de la obra artística fundamenta la búsqueda cognitiva que, en primera y última instancia, consiste en despejar la concepción estilística de la implicación en la escisión de la forma y el contenido. El estilo, en efecto, no es una cuestión del cómo frente al qué; ni todo el cómo o todo el qué pueden acapararlo. El "constructo" del estilo centra la realidad de la experiencia estética y del saber artístico, mostrándose como una unidad múltiple de conocimiento que se define como un complejo de informaciones que actúan enredadas.

Desentrañar la cognición en cada uno de los nudos de esa red induce a una didáctica constructiva del arte y desvela la naturaleza de su realidad como proyecto. La atención estilística se muestra ejemplar para la comprensión y la fruición de la obra artística al asumir, en su significación estética, la realidad del contexto cultural y una respuesta pedagógicamente activa de su función nos recuerda, de igual forma, que la asimilación y la recepción de ese saber articulado está ligado a la importancia de la recreación y de la apropiación de la obra de arte reconocida. Tanto la instancia de la recreación y apropiación de la obra como su fundamentación cognitiva señalan, precisamente, que la reflexión estilística no culmina en los datos de atribución de poca o artista, limitación propia de las disciplinas históricas, sino en esa integral complejidad del saber artístico que abre la experiencia estética y la producción.

Dado el laberíntico paisaje del complejo estilístico que el desarrollo de este saber nos muestra vemos como, la mayoría de las veces, los aspectos más interesantes de las obras se nos desvelan en el ejercicio comparativo con otras obras o en el desarrollo de análogas heterogéneas. Se trata del ejercicio que permite advertir la condición poética del obrar, la visión del resto, lo desechado o lo afirmado en negación; es el ejercicio que revela el ser mismo de lo evidente. Todo esto nos induce a afirmar que el mecanismo de la apreciación artística, centrada en el estilo, está íntimamente ligado al funcionamiento de la metáfora que ampara y estructura lo emocional con que escancia la experiencia estética.

La adquisición del saber artístico busca desarrollar construcciones especificables para aquellas formas de simbolización que expresan la ambigüedad como definición; a este ámbito notacional corresponden los códigos de valoración de las artes plásticas implícitos en los ámbitos de la metáfora. Percepto, concepto y materialización integran el espacio de esa búsqueda; esta "trivalencia", frente a la dual integración percepción-expresión, fue el criterio que se articuló en la experiencia PROPEL, (acrónimo de los términos percepción,

reflexión, producción), y que argumentó Gardner, (1990), haciéndose eco y adalid de transformaciones cognitivas necesarias en los diseños curriculares de la educación artística.

El desarrollo del Proyecto Cero, que inicialmente dirigió Nelson Goodman, mostró que la sensibilidad por las indagaciones en el sentido estilístico y las inclinaciones al empleo de la metáfora no son patrimonio exclusivo para la educación postadolescente, (Perkins, 1982); los niños pueden muy bien discriminar los dibujos de sus compañeros y establecer comparaciones si son incitados a ello, aún cuando les falten desarrollos operacionales abstractos, lo que parece poner en cuestión ciertas formulaciones o lecturas del pensamiento de Piaget. Un desarrollo habitual de las consideraciones acerca de las obras de arte, en lo que se refiere a las cuestiones estilísticas y las reflexiones comparativas, se da con posterioridad a una incidencia sobre la atención representativa y a las características formales en la determinación histórica, tal como señaló Parsons, (1987). Sin embargo creemos que la cuestión es estrictamente dependiente de convenciones culturales y, fundamentalmente, de concepciones o teorías implícitas en la educación artística.

Los espacios más amplios de la cultura y la atención de la cotidianidad social, como lugar de razón vital, materiales con los que se fabrica lo intrínseco de una sensibilidad creadora, son desechados al minimizar la argumentación didáctica de las artes bajo el designio de la ambigüedad y la expresión que inscribe el espacio de la educación artística como un paréntesis en el desarrollo discursivo y analítico.

El proceder de la metáfora misma como construcción operativa de valores en el imaginario vital y cultural del pensamiento, desmiente la reducción de ese paréntesis mostrándose verdaderamente implicada en los progresos del conocimiento. Comparando e inventando proyecciones de mundo que, aún cuando permanezcan en su naturaleza aspectos inagotables de su sentido, se diferencia del dictamen de la ambigüedad en la dicotomía o corte inscrito en lo utilitario o lo literal. Como afirma Goodman, (1995-118), : "Obviamente la metáfora y la ambigüedad están estrechamente relacionadas, dado que los términos ambiguos tienen asimismo dos o más aplicaciones diferentes. Pero la metáfora difiere de la ambigüedad en que una aplicación literal precede e influye sobre una aplicación metafórica correlativa. Las palabras tienen con frecuencia tantas aplicaciones metafóricas diferentes, como aplicaciones literales distintas". Tengo la convicción de que la pluralidad simbólica del giro metafórico propicia la renovación de lo habitual no sólo en la transformación intelectual, sino también vital al religar lo necesario a la voluntad de trascendencia en la inmanencia. La metáfora es as, igualmente, análoga al corte de lo sagrado que nos mostró, en su tiempo, Eliade.

Estos postulados operativos propios de los procesos de hacer arte y desarrollar su comprensión nos sitúan en el espacio cultural del texto visual, subrayando aspectos en los que se dirime los límites de la interpretación, utilizando el referente del campo semítico de la obra de Eco. (1990). La aquiescencia pragmaticista en este campo, por encima de la mecánica lingüística de la cadena signifiicante-significado, abre el estatuto de la realidad del espectador y la implicación del contexto cultural en los límites de la interpretación. En este aspecto la estética de la recepción dibuja estos límites en la afirmación del sentido. La

superación de los límites textuales se formulan en los contextos culturales productivos y receptivos que permiten enriquecer, es decir renovar, la visión de las obras sin desconstruir a la deriva su valor cognoscitivo. As lo pone de manifiesto Eco cuando se interesa por diferenciar la semiosis ilimitada de Peirce de la deriva deconstruccionista de Derrida: "A pesar del falibilismo, el sinequismo y la vaguedad, la idea de significado de Peirce es tal que implica cualquier referencia a una finalidad. La idea de una finalidad, bastante natural para un pragmático, es, en cambio, bastante embarazosa para un "pragmatista" (en el sentido de Rorty). "(1990-366).

El concepto de la pintura

Desde el desarrollo de estrategias textuales se abren espacios que propician en la educación estética los valores cognitivos en la formación del gusto, y el concepto de interpretación se muestra esencial en la comprensión de los criterios de gusto y el sentido de las formas artísticas que estructuran la educación. En el discurso pedagógico de estos conocimientos se hace inminentemente necesario un acercamiento de los modos intertextuales, del hipertexto al metatexto, utilizando la terminología propia de la semiosis; pues se ponen en juego, desde estas estrategias, posibilidades renovables en los diseños curriculares en los que los bienes artísticos y culturales proporcionan la materia de conocimiento y las propuestas de trabajo. En las operaciones intertextuales con que la interpretación se cifra, nos situamos en el centro tanto de la aprehensión de las obras de arte como de su valor en el desarrollo del aprendizaje. En ellas interviene la recreación, la combinación, la selección y el análisis crítico, como valores cognitivos que estructuran los niveles de competencia y de las habilidades en la formación artística.

El otro lado de la consideración cognitiva de la interpretación afecta, como ya hemos apuntado, a las implicaciones del espectador en la naturaleza misma de la obra artística. Este aspecto, en la estética contemporánea, se registra en las invocaciones hermenéuticas del pensamiento de Gadamer, al reflexionar en lugar del encuentro que genera el diálogo entre la obra y el espectador como orden del pensamiento con que la historia y la cultura se proyecta.

Estos referentes intertextuales y proyectivos hacen eco en las propuestas artísticas que han centrado su revisión en los caracteres materiales e ideológicos que conforman el significado de las obras de arte; caracteres mediados a través de los espacios culturales propios para la espectación. En los planteamientos artísticos de naturaleza conceptual, a los que nos referimos, emergentes en los años sesenta y setenta, la materia social y crítica, la propia reflexión sobre la realidad de la interpretación, se convierte en materia artística, apropiándose de los espacios y de las obras artísticas en que se muestran. Este apropiacionismo, que alcanza a las obras de arte institucionalizadas y a las instituciones culturales mismas, transforman, como decimos, el desplazamiento de la atención al contexto en un nuevo texto para el contexto... Pero en el transcurso de su realidad el papel del espectador se ve erigido en la importancia crítica de quien vislumbra ciertos procesos mediáticos por los que las obras de arte facturan el sentido al público. El ejemplo de

Kosuth resume este, en cierto modo, ejercicio de semiosis interminable, al establecer el itinerario de sus reflexiones desde la "significación", (Una y tres sillas, 1965), a la naturaleza del "significado", (Cathesis, 1981). En un punto de su texto de El arte después de la filosofía, Kosuth, argumenta: El significado es algo histórico; constituye una relación de conjunto y de partes observada por nosotros desde un punto de vista, en un momento dado, gracias a una combinación dada de las partes. No es algo por encima o fuera de la historia sino que es parte de un círculo hermenéutico siempre definido históricamente. (1987,99). El enfoque antropológico de esta perspectiva no puede ignorarse.

Aun cuando pensemos que el cuerpo social y cultural no agote su significado, e independientemente de las consideraciones modélicas de estas obras, se abre con ellas una metodología de intervención didáctica muy útil para el desarrollo del aprendizaje, que amplía el sentido de las referencias textuales y la discriminación de los signos temporales de las obras, en el ejercicio hermenéutico.

En efecto, la indagación estilística, en la complejidad de su significación cultural, es una indagación en la naturaleza temporal de las obras con que se estructura el texto. El tiempo gestiona los modos operativos en que la obra ha sido construida y permite, también, abrir la reflexión con que esos modos se hallan en deuda con los criterios de poca, tanto del productor como del espectador.

Para nuestra consideración intertextual, en la educación artística, no se trata, en esta reflexión operativa, de reconstrucción historicista, sino de articulación comprensiva, capaz de reactivar un aspecto o sentido de la obra hasta un decir inimaginado. La experiencia de "encuentro", a que hemos aludido desde la estética de Gadamer, implica un comprender y este comprender no puede darse sino como experiencia. Esto es lo que hace que la experiencia estética sea irreductible a la conciencia estética: "En este amplio sentido la hermenéutica contiene a la estética. La hermenéutica tiende el puente sobre la distancia de espíritu a espíritu y revela la extrañeza del espíritu extraño".(Gadamer 1996, 59.).

La pintura del concepto

Cuando reflexionamos en la estructura espacio temporal con que el ciclo de pinturas de Anastasio degli Onesti, de Botticelli, que pinta la narración octava de la quinta jornada del Decameron, nos obligamos a manejar las claves operativas de la estilística de una pintura y un contexto cultural que proponía como una de las improntas de la pintura moderna, al decir de Alberti, la posibilidad de igualarse del pintor y el narrador, pues ambos son pintores, como señalaba el primer tratadista del arte en la era moderna, uno pinta con las palabras y el otro con el pincel.

Simultáneamente vislumbramos la manera de articular el escenario, conque en cada uno de los cuatro paneles, Botticelli resuelve el tiempo secuenciado y la acción como una síntesis teatral, (respondiendo al encargo de instalación de una cabecera de dormitorio nupcial), bajo el techo de las sombras quietas formado por las copas de los pinos, con el

telón de fondo de un paisaje abierto, y, a la vez, una sucesión de viñetas, marcadas por los firmes trancos que multiplican la unidad del espacio para integrar la dinámica temporal. La interpretación de este juego estructural desde contextos educativos, plantea la apertura de una recepción cognitiva de los argumentos espacio-temporales, tanto en la estética de Boticelli como de los primitivos italianos. Así, por ejemplo, descubrimos que el discurso visual desarrollado por Giotto en la historia de San Francisco de Asís, la dinámica indicativa de izquierda derecha sólo es cruzada en aquellas que tienen como objeto el sueño o las apariciones, es decir, como un flash back, tal como recuerdan Eco y Calabrese, (1987), en *El tiempo en la pintura*. La aparición no real es lo que sucede con la dama y el caballero armado, y es lo que cruza el orden en la lectura de la obra de Botticelli.

En la intervención temporal de las obras de arte, a la manera de ready made, nos situamos análogamente en la cognición interpretativa, cuando se trata de poner en juego las relaciones estéticas entre las obras de arte, ya sea por afinidades oposiciones o influencias, entre las obras y los artistas. El tiempo del pintor y el tiempo del espectador se cruzan en la comprensión metafórica de lo estilístico. El tiempo inmutable de un Mondrian y el tiempo instantáneo de un Vermeer pueden cruzarse para generar un acto de comprensión y una visión reflexiva de la estilística como metáfora del devenir ser de la pintura.

Encauzar encuentros entre las estructuras de pensamiento y representaciones culturales, intervenir significados, supone abrirse a una comprensión que permite hacer propio el sentido de lo aprendido. Percepción, teoría y crítica actúan en este espacio productivo.

Bibliografía

- CALABRESE, O., y ECO, U. *El tiempo en la pintura*. Mondadori, Madrid 1987.
ECO, U. (1990). *Los límites de la interpretación*. Lumen, Barcelona 1992
EISNER, E.W. *Educación la visión artística*. Paidós, Barcelona 1995
GADAMER, H.G. *Estética y hermenéutica*. Tecnos, Madrid 1996.
GARDNER, H. *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós, Barcelona 1990
GOODMAN, N. (1968). *Los lenguajes del arte*. Seix Barral, Barcelona 1976.
- (1978). *Maneras de hacer mundos*. Visor, Madrid 1990.
- (1984). *De la mente y otras materias*. Visor, Madrid 1995.
JAUSS, H.R. (1982). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Taurus, Madrid 1992
KOSUTH, J. *L'arte dopo la filosofia. Il significato dell'arte concettuale*. Gnova, 1987.
PARSONS, M.J. (1987). *How we understand art. A cognitive development account aesthetic experience*. University Press, Cambridge.
POPPER, F. *Arte, acción y participación*. Akal, Madrid 1989.
SCHAPIRO, M. *Estilo*. Ediciones 3, Buenos Aires. 1962.