



Visual Understanding in Education

El ojo del observador: investigación, teoría y práctica

Abigail Housen

Presentado en la conferencia "Aesthetic and Art Education: a Transdisciplinary Approach" ("Estética y educación artística: un acercamiento interdisciplinario"), patrocinada por el departamento de educación de la Fundación Calouste Gulbenkian 27-29 de septiembre de 1999, Lisboa, Portugal

Introducción

La sabiduría popular, las declaraciones poéticas y el desarrollo de la filosofía poscartesiana han conducido a esa conocida afirmación de la estética moderna: la belleza está, en cierto sentido, “en el ojo del observador”. Este interés por el observador y por la interacción entre el objeto y la percepción del mismo ha generado toda una serie de cuestiones complejas, las cuales, incluso hoy en día, se siguen debatiendo en el campo de la estética. En la presente ponencia expongo una visión general de mi trabajo durante los últimos veinticinco años, así como de la investigación que pretende arrojar una luz sobre las cuestiones a debatir. En primer lugar: “¿cuál es la naturaleza de la reacción ante lo estético?” En segundo lugar: “¿cuál es la mejor manera para estudiar o medir dicha reacción?” Y, en tercer lugar: “el estudio de la reacción ante lo estético, ¿nos ayuda a enseñar o a desarrollar la percepción estética de un modo más eficaz?”

En un principio, mi investigación respecto a estas interesantes cuestiones supuso un intento de comprender y medir la reacción ante lo estético en las artes visuales. Las entrevistas establecidas con observadores de diferente edad, así como de diferente bagaje cultural, me llevaron a crear nuevos métodos educativos con el fin de desarrollar esa reacción. He llevado a cabo una trayectoria constante de investigación, teoría y práctica. Este emocionante proceso ha proporcionado unos resultados que nunca hubiera predicho cuando empecé.

Mis suposiciones de partida

Los filósofos han debatido durante siglos sobre el modo de experimentar y comprender una obra de arte, así como el modo de adquirir conocimiento a partir de la misma. A menudo se ha destacado el hecho de que “el modo de observar determina lo que se observa”, pero esta verdad meridiana de la estética se ha aplicado en escasas ocasiones al campo de la propia estética. El modo de considerar las cuestiones antes mencionadas determinará, sin lugar a dudas, las conclusiones a las que lleguemos. Así pues, comenzaré por revelar las presunciones de mi investigación, los principios subyacentes que han configurado el modo de adentrarme en estas cuestiones relativas a la estética. En un principio, mis suposiciones estaban marcadas por la inocencia y la intuición; sólo mucho más

tarde las comprendí de un modo más formal. Aún así, mi investigación sobre la comprensión estética estuvo determinada por mi intuición juvenil, la cual aportó información a mis hallazgos. Asimismo, proporcionó a mi trabajo un punto de partida y una postura diferentes.

Mi primera suposición es la de que el observador principiante proporciona una clave importante —quizá la clave fundamental— para la comprensión de la experiencia estética. Esta idea deriva del hecho de que yo misma, de joven, experimentaba un inmenso deleite en la contemplación del arte, y me costaba mucho entender por qué tanta gente no compartía mi misma pasión. Obviamente, todos los observadores experimentados comienzan como inocentes e inexpertos. Así pues, la pregunta que me seguía haciendo era: ¿qué hace que algunos observadores inexpertos estén tan desligados, tan ajenos a la forma más universal de expresión humana? Así, mi interés preliminar por comprender la experiencia estética del observador inexperto difiere completamente del interés común por captar lo que ven los expertos, así como de la enseñanza de su proceso de observación experta a otras personas.

En segundo lugar, me interesaba la experiencia concreta, más que las generalizaciones abstractas. En términos generales, la comprensión estética se clasifica en uno de los tres grupos siguientes. Algunos autores inciden en abstracciones como el estilo, la armonía, el equilibrio, la perspectiva, la intencionalidad, o la iconografía (categorías de un experto con una mirada educada, como la de un historiador del arte).¹ Otros hacen hincapié en conceptos como empatía, expresividad, experiencia, catarsis o contemplación (categorías de un filósofo de la estética) o la inteligencia, la configuración física, el gusto personal (categorías propias de un psicólogo).² El tercer grupo debate sobre el uso del tiempo libre y las costumbres, la historia biográfica, la idiosincrasia popular, la historia cultural, o los métodos educativos (categorías de un investigador y de un teórico de la educación).³

En mi juventud, como investigadora llegué a la conclusión de que estas etiquetas abstractas no eran suficientes. Carecían de gran relevancia, puesto que los conceptos significaban cosas diferentes para personas diferentes, y poseían poco o ningún significado para el observador inexperto. Dichas etiquetas, además, no establecían una distinción entre los observadores principiantes y los expertos. Los estudiosos han considerado a menudo estas categorías exclusivas, pero yo

me he dado cuenta de que muchas de ellas pueden coexistir e incluso interrelacionarse. Quería empezar desde la base, identificando y comprendiendo las palabras e ideas concretas fruto de la experiencia de los observadores inexpertos ante el arte.

En tercer lugar, me sorprendió sobremanera la existencia de diferencias en la experiencia estética, tanto en términos generales como particulares. A nivel particular, me interesaba el proceso mediante el cual los observadores interpretan una obra de arte. Cuando estudiaba matemáticas en el colegio, me llamó la atención que algunos de los profesores se interesaran por cómo había llegado a un resultado determinado, no sólo por haberlo conseguido. Eran de la opinión que el proceso mental era más importante que el resultado derivado del mismo. Mi método para comprender la experiencia estética ha sido, pues, preguntarme “¿cómo deduce una persona el significado? ¿Qué ideas configuran, paso a paso, la comprensión estética?”

En términos generales, en la reacción ante la estética varía por numerosas razones. Las diferencias podrían indicar la existencia de diferentes características o actitudes ante la reacción estética que indican que el modo de comprender o de actuar de una persona puede variar día a día. No obstante, estas diferencias suelen implicar diferencias de desarrollo que albergan una serie de esquemas mentales evolutivos para comprender el arte. En este caso, el modo de comprender de una persona posee un cierto grado de inmovilismo: es el mismo día a día. Pero el modo de comprender de una persona puede, a su vez, evolucionar y cambiar. Si tomamos el dibujo, por ejemplo, vemos que la forma natural de dibujar de un niño difiere de la de un experto. Numerosos estudios de Estados Unidos han demostrado que los niños pequeños hacen dibujos con forma de renacuajo, siempre igual hasta que evolucionan, desarrollan una forma nueva de dibujar y desechan la anterior. De una manera similar, los paradigmas (los marcos interpretativos) que interesan a los expertos pueden variar. En la historia del arte, siempre se ha hecho hincapié en el estilo, el periodo, el material, y la procedencia de la obra de arte, cuestiones sin interés dentro del esquema mental del observador inexperto. Teniendo en cuenta que un observador inexperto no actúa como uno experto, la única manera de progresar a un nivel superior sería considerar lo que un inexperto hace de forma natural. El observador inexperto

utilizará su esquema mental hasta que, en un momento determinado, lo sustituya por otro esquema de entendimiento.

En cuarto lugar, mi suposición de que la percepción estética se comprenderá mejor siguiendo un método constructivista y evolutivo. Esta afirmación quiere decir, en términos generales, que una buena enseñanza es algo más que impartir una información predigerida, irrelevante para el alumno. Una enseñanza constructivista permite el desarrollo del esquema mental del alumno; el aprendizaje ocurre cuando el alumno, mediante la práctica, realiza nuevos elementos constructivos, elabora otros significados con elementos nuevos. Al interpretar una imagen, el alumno puede darse cuenta de que sus características presentan una coherencia y un significado determinados. Con esta idea y con el tiempo, el alumno comprende que esta coherencia puede que no sea fruto de la casualidad, sino que alguien quiso que fuera así. De este modo, la intencionalidad del artista se convierte en un factor nuevo para interpretar una obra de arte. El alumno debe basarse en su propia experiencia para descubrir cómo mirar las cosas de otra manera en lugar de apropiarse del modo de mirar de los expertos.⁴

Para terminar, quería poner a prueba mis teorías “intuitivas” e incrementar mi entendimiento mediante métodos de investigación empíricos. La reacción estética debe estudiarse, en primer lugar, en su forma natural, lo menos alterada posible. Yo misma decidí intervenir lo mínimo imprescindible. El reto consistía en captar la reacción estética en su estado natural tanto como fuera posible, sin guiarla o alterarla, y sin modificar la observación mediante formularios y cuestionarios. Decidí que, en mis estudios, el investigador debía abandonar toda idea preconcebida de lo que esperaba de la reacción ante lo estético. Era mejor conseguir muestras de la reacción ante lo estético de los observadores inexpertos en acción y después buscar las pautas de dicha reacción. De este modo se podían emplear con todo rigor las propuestas de investigación válidas y los análisis estadísticos que confirmaran las pautas descubiertas.⁵

En resumen, mi posición estratégica para examinar la reacción estética supone:

- Centrarse en el observador inexperto;
- Considerar ideas concretas e inmediatas;
- Buscar estados de comprensión que desarrollen en una secuencia;

- Pretender que los alumnos aprendan mediante la experiencia directa con la obra de arte;
- Intervenir lo mínimo en la investigación, intentando alterarla lo menos posible, captando la reacción estética directamente, mantener una mente abierta respecto a las pautas encontradas, pero elaborar conclusiones e interpretar los datos con un rigor determinado.

¿Qué es la reacción estética? ¿Se puede medir?

Mi método principal consiste en recopilar datos mediante una entrevista no condicionada, donde se deja fluir la conciencia. Esta técnica de “monólogo no dirigida”, en realidad, no es una entrevista, sino una muestra directa de la reacción estética en acción. El “entrevistador” sólo pregunta: “¿Hacia donde estas mirando?” para a continuación “evaporarse” mientras el entrevistado comienza su monólogo. La única intervención posterior del “entrevistador” consiste en preguntar: “¿Quieres agregar algo más?” Como vemos, este proceso es un monólogo, es pensar en voz alta a medida de que el observador trata de interpretar la obra de arte, un pensar en voz alta. Se les pregunta a los participantes que simplemente hablen acerca de lo que ven al contemplar el objeto artístico, cualquier cosa que se les venga a la cabeza. El proceso mental del observador no se ve condicionado mediante preguntas directas ni de ninguna otra manera, y la intervención del investigador es mínima. Este método abierto, denominado Entrevista de Desarrollo Estético (ADI en sus siglas en inglés) nos proporciona una idea del proceso intelectual del observador. Las sesiones duraron, por lo general, entre diez y veinte minutos.

Cada monólogo se transcribe, se analiza y se descompone en unidades de pensamiento. Las frases, a menudo unas cuantas palabras solamente, se examinan y se clasifican en dominios y subcategorías mediante el Manual de Codificación del Desarrollo Estético. Dicho manual de codificación comprende un compendio de todas las ideas recogidas en las entrevistas y las clasifica en una serie de estadios que van desde el observador principiante hasta el experto. Los monólogos proceden de participantes estadounidenses, rusos, kazajos y lituanos, de edad, estatus socioeconómico, origen étnico y nivel de estudios diferentes.

El manual de codificación distingue entre dos grupos: “dominios de pensamiento”, clases de ideas generales y “categorías”, que establecen distinciones cualitativas dentro de estas ideas. Se considera, en primer lugar, el tipo de observación establecida por el observador. Puede decir cosas como “la pelota es roja”, “la pelota roja me recuerda a una amapola”, “me gusta el color rojo” o “el rojo es más brillante allí que aquí.” Si las analizamos, no cabe duda de que estas observaciones son diferentes entre sí, a pesar de que todas se refieran al color. Sus diferencias se toman en cuenta según las acciones mentales o las reacciones emocionales del observador, que pueden clasificarse dentro de las categorías o los dominios. En nuestro ejemplo anterior, las observaciones, asociaciones de ideas, las preferencias y las comparaciones de los observadores entrarían dentro de los dominios.

Dentro de un mismo dominio, las observaciones se subdividen y después se codifican. Por ejemplo, dentro del dominio de Gustos personales, un observador que dice “me gusta la pintura porque el púrpura es mi color favorito” ofrece un tipo de justificación distinto, que depende de su gusto, de un observador que diga “me gusta la pintura porque el púrpura es interesante como color unificador”. Clasificamos el primer juicio en términos de dominio principal (dentro de las observaciones, preferencias, asociaciones, evaluaciones, comparaciones, etc.), pero las sutilezas del segundo ilustran el razonamiento del observador acerca de la obra de arte. En este caso, las distinciones específicas en el razonamiento de una persona serían la perspectiva con la que deberíamos mirar la experiencia estética.

Cada monólogo lo examinan uno o más codificadores experimentados y dan una puntuación según los valores del manual de codificación. Esta puntuación recibe el nombre de “ojival” y se compara con la puntuación asignada por un lector clínico experimentado. En caso de que las dos puntuaciones independientes concuerden, el resultado final se asigna a un sujeto determinado. Hemos comprobado que existe una significativa fiabilidad entre los valores de estos dos tipos de puntuación. La validez queda constatada en el hecho de que, dentro de un mismo estadio, obtenemos la misma puntuación mediante dos métodos analíticos diferentes.

Este esquema habitual de trabajo ha hecho posible establecer una puntuación de estadio a las diferentes pautas mentales de nuestros sujetos, desde los inexpertos hasta los observadores avezados.

Mi pregunta original era si existían diferencias sustanciales en la reacción estética. En caso afirmativo, ¿cómo se establecía una relación entre estas diferencias y el resto de los datos recopilados? Echamos mano de varios tipos de variables externas para corroborar que las distinciones dentro de un mismo estadio tenían un significado determinado. Por ejemplo, pudimos demostrar que las variables relativas a la cultura, el arte y los museos de un estadio determinado se cumplían para todos los sujetos clasificados dentro del mismo. Esto proporcionó una razón adicional para pensar que los estadios estéticos se corresponden con un desarrollo evolutivo de la comprensión estética.

Estadios estéticos

Este método ha dado lugar a cinco estadios de observadores que representan diferentes maneras de interpretar una obra de arte.⁶ En cada estadio, el observador responde ante una obra de arte de un modo único y característico; es decir, el modo en que el observador principiante interpreta una obra de arte difiere completamente del de otro observador, aunque posea algo más de experiencia que él. Un observador principiante hablará de lo que le recuerda la pintura, mientras que un observador con más experiencia disertará sobre la elaboración de la pintura. A continuación presento un breve resumen de los cinco estadios estéticos, ilustrado con las voces de los observadores mientras contemplan el cuadro "Muchacha frente al espejo", de Pablo Picasso.

En el **estadio I**, el observador **Informador** narra historias. Los sentidos y las asociaciones personales le permiten realizar observaciones concretas sobre la obra de arte que se entretajan formando un relato. Contemplando el cuadro "Muchacha frente al espejo", de Picasso, un observador comenta: "... Aquí hay naranja, aquí negro, aquí azul. Aquí una chica (señala a la derecha) que tiene algunas rayas. Aquí hay algo, un círculo, algo verde." En este caso, los juicios se basan en el conocimiento y el gusto personal del observador. Las emociones ilustran sus comentarios y el observador siente que se introduce en la obra de arte y se integra en su desarrollo. Tomado de otro observador: "... Veo...a dos mujeres

aquí... Se miran... la una a la otra... parece que una de las mujeres sufre... una desgracia. Están tristes por algo... bueno, una mujer está enferma por algo... planeta.” Otro observa: “...hum, parece que hay una chica... esto parece un hombre y parece que viven en un castillo, puede que sean ricos o algo así, y están muy peripuestos, acaban de venir de una fiesta...”

En el **estadio II**, el observador **Constructivo** elabora un marco para contemplar las obras de arte empleando las herramientas más lógicas y accesibles: sus propias percepciones, su conocimiento del mundo natural y los valores de su entorno social, moral y convencional. Un observador comenta: “...*Un cuadro muy raro. Rostros humanos... Sólo hay rostros y no hay cuerpos...*” Si la obra no se presenta como “debe”—si la destreza, la habilidad, la técnica, el trabajo, la utilidad y la función no son evidentes— si, por ejemplo, el árbol es naranja en lugar de marrón, o si el tema no parece apropiado (si los temas de maternidad se han transformado en guerra de sexos), entonces, estos observadores juzgan la obra como “rara”, deficiente y carente de valor. A medida que deja aparte sus emociones, este observador empieza a distanciarse de la obra de arte y, simultáneamente, desarrolla un interés por la intencionalidad del artista. Tal y como ocurre con el observador del siguiente ejemplo: “...*quizás es un espejo... o algo...pero está de pie como si tuviera un marco...que está decorado con varios trazos de pintura. En ese marco... o en ese espejo se refleja la cara de un hombre, pero no es una cara completa... Se ven los labios, la boca, el mentón y la mitad de la cara... Si se mira la cara de este hombre... es un hombre de otro planeta...*”

En el **estadio III**, el observador **Clasificador** adopta la postura analítica y crítica de un historiador del arte. Pretende clasificar la obra respecto al lugar, la escuela, el estilo, el tiempo y el origen. “*Estoy contemplando, creo que es una reproducción de una pintura que parece abstracta. Creo que es de Picasso...*” Desentraña su significado recurriendo a su bagaje de cifras y hechos, siempre dispuesto y ávido por ampliarlo. Este observador cree que el significado y el mensaje de una obra de arte, una vez clasificada adecuadamente, pueden explicarse y racionalizarse. “...*hum, cuando miro la pintura parece tener... parece tener... el artista divide la pintura en cuatro, en realidad, se puede mirar por partes, parece que hay dos planos diferentes de una mujer de formas femeninas, es, es como la imagen de un espejo aunque parece estar en poses diferentes, muestra un... interno y externo...*”

En el **estadio IV**, el observador **Interpretativo** busca un encuentro personal con la obra de arte. Las sutilezas de las líneas, la forma y el color se le revelan mientras explora el lienzo, dejando que el significado de la obra vaya desplegándose poco a poco. En este caso, su capacidad intelectual se pone al servicio de sus sentimientos y su intuición cuando aflora el significado oculto de la obra de arte y lo que ésta simboliza. “...Bueno, parece una imagen simbólica del aprendizaje personal de la persona, parece descubrir algo, posiblemente esté asustada porque esta imagen, es un tipo de... poco común e incomprensible...” Cada encuentro nuevo con una obra de arte supone una oportunidad renovada de establecer comparaciones, ideas y experiencias. Sabedor de que las características y el valor de la obra de arte son susceptibles de reinterpretación, este observador entiende que sus propios procesos están sujetos a la casualidad y al cambio. “...colores diferentes, representados en este cuadro —parecen representar experiencias diferentes de ella—. Bueno, el color rojo... probablemente es algo agresivo, y el azul, por el contrario, proporciona una sensación de quietud... es tensión entre estos dos colores... Aquí...hay cambios, cuando ella descubre algo en sí misma... Para mí, el tema de este cuadro es algún cambio determinado, una visión nueva, puede que varios puntos de vista de una persona hacia sí misma, puede ser. Quizás haya otro significado completamente diferente de todo esto. Quizás haya una mujer que pintó algún cuadro y mientras pintaba este cuadro aprendió poco a poco sobre ella misma...”

En el **estadio V**, el observador **Recreador**, ducho en la contemplación de las obras de arte y la reflexión sobre ellas “deja, voluntariamente, de ser un incrédulo.”...la primera vez que vi esta pintura... cuando veo esto por primera vez, mis ojos van algo así como de la mitad de la composición por alguna extraña razón... posiblemente porque es donde es menos evidente lo que pasa...” Una pintura que resulta familiar es como un viejo amigo que se conoce íntimamente, aunque nos depare sorpresas, que merece la atención de nuestro quehacer cotidiano pero que, al mismo tiempo, existe en un plano superior. “...he olvidado la fecha exacta del..., no sé si su hija había nacido ya... me pregunto qué sentirá protagonizando un cuadro de Picasso...” Y, en otro momento: “...mis ojos... parece que van...bajan a su cuerpo y luego por encima por su forma complementaria... un tipo de semilla como un higo... símbolo de la fecundidad en el cuerpo...” Como en toda amistad que se precie, el tiempo es un elemento fundamental, que permite al observador del estadio V conocer la biografía de la obra —su época, su historia, sus dudas, sus viajes, sus

intimidades—. “...Creo que sería interesante....sentarse y observar a Picasso haciendo esto porque...tienes la fantasía de que era este...esta...creación continua, fácil, segura, espontánea...de todas estas formas que una da paso a otra... Me pregunto si fue así de fácil para él... siempre me pareció que sabía exactamente lo que estaba haciendo. Hubiera sido interesante... estar ahí...” Al hacer uso de su propia experiencia, con la obra en particular y con la contemplación en general, este observador combina la reflexión personal con los análisis que suelen abordar asuntos universales. En este caso, los recuerdos se funden con el entramado del cuadro, en intrincada combinación entre lo personal y lo universal. “...cuando piensas algo así como qué se supone que es todo esto, la imagen del espejo... esto no ocurre en ese momento, no se refleja nada de un modo literal, sino que parece realmente que refleja un estado mucho más emocional más que una realidad física de lo que reflejaría en realidad el espejo...” Y, entonces: “...caí en la cuenta que este tipo de azul en el reflejo del espejo parece como si estuviera haciendo la imagen de una Virgen, casándose en el altar, o quizá sea un tipo de, ya sabes, la esencia de la mujer, la esposa, la madre, entonces, una especie de versión católica idealizada de... la esposa y de la madre en el espejo. Nunca lo había visto así antes...”

Las voces de los diferentes estadios

El propósito de mi investigación ha sido elucidar la voz natural de cada estadio, escuchar libremente estas voces y descubrir las pautas naturales y los cambios que produce el desarrollo en dichas voces. El proceso de “pensar en voz alta” hace que los observadores se esfuercen por interpretar una obra de arte y revela la existencia de muchas diferencias que ocurren de forma natural.

Si escuchamos de nuevo la progresión del observador del estadio I:
“...hum, parece que hay una chica aquí. Parece que está abrazando a un hombre aquí y parece que viven en un castillo, deben ser ricos o algo así, y están muy peripuestos, acaban de volver de una fiesta, parece, y a este hombre le gusta teñirse el pelo o algo así. Y parece que esto de aquí, parece que es una espada o algo que lleva algo dentro, y hum... aquí, hay parte de su ropa aquí. Hay un montón de ventanas ahí, esto es el cuerpo de la mujer, burbujitas, y parece que esté embarazada, hum... Parece que no se puede ver el resto del brazo. Esto parece una serpiente, hum, esa cosa a rayas parece que rodea el cuello... su cara parece la de un indio.

Pensemos en lo que aquí ocurre. ¿Cómo funciona la mente de este observador? El observador comienza con una observación concreta, aleatoria: *“parece una mujer...”* Interpreta inmediatamente después la otra figura, no como una imagen en el espejo, sino como otra persona, un hombre que es abrazado. No mira con más detenimiento para ver si se trata de otra persona o si tiene sentido que sea un hombre. Su interpretación espontánea, lograda sin mayor deliberación y reflexión, es el punto de partida de una historia. La imagen se convierte en la base de un relato, cuya relación con la pintura no es exacta, pues se ha elaborado a partir de su primera interpretación espontánea. Este relato narra la propia experiencia del observador. Surge de un modo fácil e inconsciente y va pasando de una asociación imaginaria personal a otra (castillos, espadas, etc.). Volvamos ahora a la voz del estadio II: *“...bueno, veo lo que parece una imagen bonita. Veo una cara que tiene como diferentes dimensiones. Una mitad parece normal y la otra mitad... parece que hum parece que sufre una desgracia, en realidad. Una imagen confusa, tiene muchas cosas diferentes. No es un cuadro realista. Muchos colores diferentes, hum... tiene, no tiene cuerpos reales, normales, parecen ahogados, bastante hum... desaliñados. Lo de la derecha parece un espejo en el que se mira la chica... Pero el reflejo que ella mira es diferente. De esto trata... Miro al espejo porque ella es como... es*

como un espejo, pero el reflejo es diferente, se mira... estoy mirando el fondo, es como... no lo veo... no lo veo en absoluto [pausa]..."

A simple vista, esta voz puede parecer similar a la primera, pues también pertenece a un observador principiante con escasos conocimientos sobre las características formales de la pintura o sobre el lenguaje pictórico. Sin embargo, si analizamos cada idea en profundidad (lo que denominamos unidades de pensamiento) veremos que existen muchas diferencias respecto al estadio I. Para empezar, este observador realiza numerosas observaciones, y no son precisamente sencillas. *"Veo una cara que tiene como diferentes dimensiones. Una mitad parece normal y la otra mitad... parece que hum parece que sufre una desgracia en realidad..."* Estas observaciones demuestran que al observador le interesa el modo de hacer las cosas, si están bien hechas o no, y si su interpretación es acorde con su cultura o sus valores (idioma, arte, historia, religión, costumbres...). *"...No es un cuadro realista. Muchos colores diferentes, hum, no tiene cuerpos reales, normales, parecen ahogados, bastante hum... desaliñados..."* Las observaciones se encadenan de un modo más sistemático y detallado. *"...Lo de la derecha parece un espejo en el que se mira la chica. Pero el reflejo que ella mira es diferente..."* Han desaparecido las historias personales o idiosincrásicas. El observador atisba la intencionalidad del artista, intenta descubrir cómo se ha elaborado la pintura y realiza un esfuerzo por comprender las razones por las cuales se hizo de esa manera y no de otra. *"...Estoy mirando el fondo, es como... no lo veo. No lo veo en absoluto..."*

¿Qué ha evolucionado entre estos estadios? Observamos un cambio:

- de la narración de un relato a la descripción detallada del cuadro;
- de las asociaciones personales a asociaciones que responden a valores de su cultura o costumbres;
- de observaciones escasas y aleatorias a observaciones cada vez más relacionadas entre sí;
- de observaciones sencillas a observaciones más detalladas y complejas; de observaciones sencillas a observaciones referidas a la creación artística y a la percepción del arte;
- de observaciones imaginarias y extravagantes (ideas egocéntricas) a un incremento de las observaciones basadas en algo concreto, tangible;
- de mirar y después imaginar a mirar varias veces con más atención y pensar en profundidad.

A pesar de que estos cambios puedan parecer arbitrarios y banales, se repiten en miles de muestras correspondientes a diferentes rincones del mundo. Por el contrario, estos cambios son naturales y predecibles, y revelan algo fundamental sobre la reacción estética humana, sus orígenes y su trayectoria evolutiva. Estos cambios son de gran importancia. Soy de la opinión de que representan el cambio de lo que podríamos denominar una forma de reacción estética autónoma y plena de recursos imaginativos a una manera “preanalítica”, mediante la cual el observador puede (y además le interesa) desentrañar la intencionalidad, la técnica y la creación del artista, así como clasificar la obra de arte dentro de sus propios valores culturales.

En cierto sentido, este cambio (y otros efectuados por el observador principiante) supone la puerta grande para entrar en el mundo de la estética. Los estadios más elevados de la observación experta se pueden adquirir pasando por estos estadios iniciales necesarios, del mismo modo que, de forma natural, aprendemos a gatear, después a caminar y más tarde a correr. Metafóricamente hablando, si valoramos la capacidad de correr, debemos entender y valorar, a su vez, el gateo y la transición a la marcha.

Esta metáfora no funciona del todo por una razón fundamental: casi todos los seres humanos aprenden a correr a una edad temprana sin un aprendizaje explícito. Pero no todo el mundo evoluciona a una reacción estética como la de los expertos, aunque la hayan aprendido. En los estudios llevados a cabo en escuelas y museos sobre la reacción estética encontramos que los observadores adultos se encuentran fundamentalmente en el estadio II o cerca del mismo.

El fomento del desarrollo estético

Evidentemente, no podemos infravalorar la progresión estética. Por esta razón, hace una década, mis colegas y yo comenzamos unos estudios para determinar la existencia del desarrollo del pensamiento estético, en particular en los observadores principiantes. Nuestro trabajo empezó con programas de estudio en los museos y escuelas cercanas a ellos de Boston, Minneapolis, San Antonio, San Petersburgo, Rusia y Vilnius, Lituania, entre otros.

Nuestro reto inicial fue determinar el modo en que una persona experimenta un progreso estético. No se trataba de estudiar el modo de actuar de los expertos, y a continuación educar a los niños para que hicieran lo mismo. Este sistema educativo es muy antiguo y posee un amplio historial de fracasos. Es una reminiscencia del modo de representar a los niños del s. XIX en Estados Unidos, como adultos en miniatura. Si el planteamiento educativo verticalista de enseñar a los principiantes a actuar como expertos hubiera funcionado, todo el mundo sería un experto, incluso a una edad muy temprana.

Pensábamos que las voces procedentes de los “monólogos interiores” eran fruto del esfuerzo activo del observador por elaborar un significado. El comportamiento de los observadores varía en cada estadio, según responda a su conocimiento, sus hallazgos o su propia elaboración. Se trata de un proceso activo para descubrir nuevas maneras de elaborar y adquirir conocimiento. El afán de los observadores por aprender era muestra del principio constructivista sobre la enseñanza: los alumnos no pueden, de hecho, interiorizar las respuestas preconcebidas. Los alumnos deben superar el papel de meros receptores pasivos de información y experimentar los conocimientos directamente. Los significados los descubren y los elaboran ellos mismos.

La creación de un programa de investigación

¿Cómo se crea o se mantiene una experiencia directa y los descubrimientos derivados de la misma? El primer paso consiste en crear un lugar de estudio en grupo. Nosotros proporcionamos el estímulo (un objeto artístico o la reproducción del mismo), el modo de concentrar la atención (mediante preguntas cuidadosamente elaboradas), y el proceso (de diálogo) que mantiene esa atención

concentrada del modo deseado y permite el desarrollo de la reflexión y la elaboración de ideas. De este modo, el alumno se toma mucho “tiempo de trabajo,” goza de numerosas oportunidades y maneras para elaborar un significado. El alumno está expuesto, además, a las ideas de sus compañeros, las cuales pueden motivar cambios en las suyas propias.⁷

Nuestro programa consta de una serie de preguntas elaboradas conjuntamente con una serie de imágenes de obras de arte cuidadosamente seleccionadas. La tarea del profesor consiste en formular estas preguntas abiertas, animar a los miembros del grupo a pensar en voz alta y a hablar, y permitir reiteradamente que compartan sus ideas. El profesor mantiene el debate centrado en la obra de arte por medio de una secuencia de preguntas, pero no proporciona información alguna; aclara los comentarios de los alumnos, pero no evalúa las respuestas; relaciona determinadas observaciones entre sí y se asegura de que todos dispongan de una oportunidad para hablar. La duración del debate oscila entre los tres cuartos de hora y una hora. Los profesores aprenden antes este método de enseñanza.

Tanto el programa como el método constan de diferentes elementos, pero me voy a centrar exclusivamente en la elaboración de preguntas que pueden fomentar un desarrollo estético. Nuestro conocimiento de la mentalidad de cada estadio, de lo que hacen los observadores de forma natural y de los cambios que se producen al pasar al estadio siguiente nos proporcionó una serie de pautas importantes para elaborar las preguntas correctas en el orden más adecuado. Nuestro programa puede parecer aparentemente sencillo, arbitrario o incluso autocrático, pero se ha elaborado tras un largo proceso de años de deliberación, comprobación, reflexión, verificación y recogida de datos. Asimismo, las preguntas, y la secuencia con que se formulan, pueden parecer fáciles de contestar y determinar. Sin embargo, la lógica inherente a las preguntas, gracias a la cual éstas funcionan, sólo se puede desentrañar mediante una decodificación premeditada.

Consideremos ahora las dos preguntas iniciales, elaboradas para propiciar la progresión del estadio I al II. ¿Cuál es su “lógica interna”? Las preguntas son:

¿Qué pasa aquí?

¿Qué ves para decir eso?

Alumnos y profesores están de acuerdo en que estas preguntas son buenas. Todos los alumnos pueden responderlas pero, lo que es más importante, todos las responden, ya sea en el ámbito del colegio o fuera del mismo. En otras palabras, estas preguntas hacen que hablen todos los alumnos, incluso aquellos que suelen guardar silencio. Los profesores se asombran, a menudo, cuando alumnos que no abren la boca en clase, de repente tienen mucho que decir y los demás les escuchan.

“*¿Qué pasa aquí?*” ¿Por qué es buena esta pregunta? En primer lugar, esta pregunta se creó de forma que se ajustara al marco mental del estadio I. Esta primera pregunta pide a los alumnos que hagan algo que ellos dominan de forma natural: contar historias. Proponemos a los niños que hagan algo que sabemos que hacen muy bien, de tal manera que entablan un debate y se mantienen concentrados en él. Todos participan porque puede que, por primera vez, todos tienen algo que decir. Los alumnos se mantienen callados a menudo porque no están seguros de conocer la respuesta correcta, la que conocen el profesor y los listos de la clase, y porque no desean que se les puntúe. No quieren cometer errores y parecer tontos. En arte, sin embargo, no existe una única respuesta correcta; en general, son muchas las respuestas “correctas” o válidas. La clave radica en hacer que afloren y en dedicar el espacio necesario para muchas respuestas distintas —en este caso, una respuesta del estadio I— y dar validez a esa respuesta como una experiencia legítima. No se trata de comparar o evaluar la respuesta o reacción estética del estadio I respecto a los demás estadios, sino de estimular la contemplación de obras de arte, fomentar el flujo de ideas y considerar la experiencia como válida, todo ello en un entorno libre de evaluaciones. La primera pregunta permite a los alumnos ser participativos y desentrañar satisfactoriamente la obra de arte; les involucra y les invita (en realidad propicia) a participar en el proceso del grupo.

La segunda pregunta: “*¿Qué ves para decir eso?*” nos remite al pensamiento del estadio II. Uno de los rasgos característicos del estadio I es que el observador contempla breve y aleatoriamente la obra de arte, establece una asociación e, inmediatamente, comienza un relato. En este proceso, puede que el observador no invierta tiempo en contemplar la obra de arte, y puede que no le preste mucha atención, pero sí lo hace con la imagen mental fruto de su imaginación. El observador del estadio I no suele mirar por segunda vez, al contrario del

observador del estadio II. La segunda pregunta “¿Qué *ves* para decir eso?” pide al observador que vuelva a mirar, que mire con más detenimiento, que identifique determinados rasgos de la imagen. De este modo, remite al observador a la primera pregunta. A partir de este momento, los observadores deben presentar pruebas de lo que dicen. De la mirada breve y aleatoria a aspectos generales (a lo más grande y brillante) se pasa a mirar aspectos más pequeños y sutiles de la pintura, una labor más ardua y que requiere más tiempo. El hecho de tener que defender sus hipótesis fomenta la capacidad de especular e incluso de interpretar del observador. Se ve obligado a repasar y corregir sus ideas. En este proceso, cuenta con la ayuda de las observaciones nuevas, los comentarios de los compañeros y el apoyo del profesor. La única “evaluación” que hace el profesor consiste en pedir amablemente a sus alumnos que completen la respuesta; en este caso, presentar pruebas que avalen su interpretación de la imagen. Los alumnos no se sentían abrumados por ello; se les pidió que basaran sus observaciones en lo que veían, no en lo que habían aprendido dos semanas antes.

El alumno, de este modo, dispone de tiempo para pensar de una manera nueva, a la que no está acostumbrado, pero que se encuentra a su alcance. Al volver a mirar, reconstruir su marco mental y desarrollar nuevas hipótesis, el alumno aprende que la experiencia estética es abierta, susceptible de múltiples interpretaciones. Comprueba por sí mismo que está bien cometer errores, que cuanto más se mira más se ve, que se puede cambiar de opinión y que resulta ameno resolver este tipo de problemas. Todas estas posturas corresponden, claro está, a un comportamiento curioso adecuado. (Los profesores a menudo nos informan —y nosotros evaluamos— de que la exploración en el ámbito del arte se puede trasladar satisfactoriamente a otros campos). El hecho de que no haya respuestas correctas hace que, en nuestra opinión, los debates sobre arte faciliten la tarea de enseñar el pensamiento crítico. Así pues, el arte puede utilizarse para involucrar a todo tipo de alumnos, independientemente de la edad, en muchos modos completamente significativos.

Es obvio que podíamos haber formulado otro tipo de preguntas, tales como “¿Qué puedes decirme de la época o de la procedencia de este cuadro?” La razón principal por la que seleccionamos nuestras preguntas reside en el hecho de que están inspiradas en los resultados de nuestra investigación acerca del

comportamiento de los observadores y de sus opiniones sobre las obras de arte en cada estadio determinado. Para el observador del estadio I, la pregunta “¿Qué pasa aquí?” en realidad significa: “¿Qué historia hay aquí?” Las dos primeras preguntas se pueden formular a observadores de cualquier nivel, pero son eficaces, en particular, para los observadores principiantes, pues han sido pensadas para ellos (aunque esta práctica se incluya a menudo en el protocolo de los observadores expertos). Estas preguntas suscitan el interés del principiante, cubren sus necesidades, y lo animan a pasar al siguiente nivel de conceptos, donde deberá trabajar de forma natural. Por este motivo, resulta crucial formular la pregunta sobre el significado de una obra de forma que anime a los observadores a contar la historia del cuadro.

La combinación de estas dos preguntas, una que permite expresarse de forma natural y otra que fomenta un nuevo tipo de comportamiento, genera un discurso muy enriquecedor. Dicha combinación ofrece un tiempo para la observación directa, detallada y minuciosa, a la vez que retrotrae a un tipo de comportamiento que va a resultar fácil y satisfactorio. La segunda pregunta obliga a los observadores a reflexionar, volver a mirar y recapacitar, y les permite descubrir que se puede cambiar de opinión al interpretar una obra de arte. Los observadores comprueban que no existe una única manera correcta de contemplar una obra. Cada nueva interpretación permite a los alumnos descubrir la validez de una manera distinta de interpretar lo que están contemplando. De repente, como por arte de magia, contemplan la obra de un modo diferente, aparentemente tan válido como su primera percepción de la misma. Hemos constatado, una y otra vez, que este proceso hace que los alumnos se interesen cada vez más por las opiniones de sus compañeros. Genera un tipo de atención motivada, ya que les sorprende la experiencia personal de observar por ellos mismos el cambio que se produce en el grupo cuando alguien hace un comentario. Los observadores se ven involucrados en una especie de juego de detectives, donde les encanta descubrir nuevas pistas sobre la obra, aspectos importantes nuevos y nuevas maneras de interpretarla. Las ideas de los demás les ayudan a elaborar espontáneamente su propia opinión: Johnny proporciona nuevas pruebas a la interpretación de Sally.

Los debates de este tipo —con preguntas cuidadosamente elaboradas e imágenes seleccionadas para la observación— son fáciles de empezar y

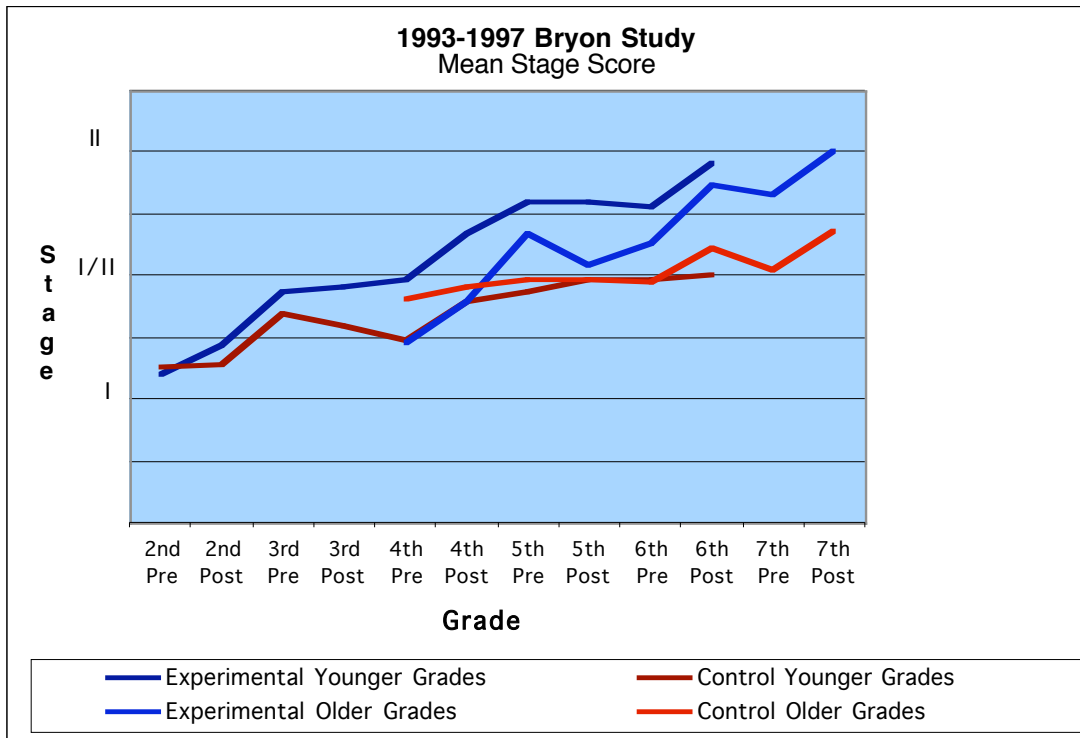
sorprendentemente difíciles de terminar. Existen numerosos casos de chavales de segundo de primaria conversando durante una hora sobre una diapositiva. El profesor, presente pero sin intervenir o evaluar, mantiene el debate mediante la repetición de las preguntas, aclara y relaciona las observaciones de los alumnos, animando a todos a participar, y sabe cuándo seguir adelante. Los profesores suelen estar acostumbrados a ser ellos la fuente de información, a hablar y a puntuar las respuestas de sus alumnos, ya sea de manera directa o implícita, de forma que este método a menudo les resulta complicado.

Nuestro método se asemeja ligeramente al método socrático de formular preguntas deductoras. Sócrates, mediante su famoso método dialéctico, ilustrado en el famoso pasaje de *Meno*, enseña los principios de la geometría a un muchacho esclavo ignorante. En este pasaje, Sócrates formula un tipo de “pregunta deductora,” que ayuda al muchacho a pasar de una idea a la siguiente hasta conseguir la conclusión correcta. Nuestro método, sin embargo, difiere en un aspecto fundamental. No pretendemos que el alumno llegue, paso a paso, a una conclusión específica, sino que, mediante nuestras preguntas, preste atención y elabore un significado de un modo diferente. Configuramos un punto de partida nuevo para que el alumno progrese en su entendimiento, un nuevo marco donde contemplar y experimentar todo tipo de objetos. El alumno llega a este punto mediante la elaboración práctica y reiterada de diversas maneras de relacionar y desarrollar hábitos intelectivos concretos. Estas nuevas relaciones o hábitos parten de las *propias* preguntas y de la capacidad del alumno, por lo que la palabra “nuevo” puede resultar algo engañosa. Al igual que ocurre con el método socrático, las conclusiones son nuevas sólo en el sentido de que el alumno desconoce o no utiliza estos métodos de un modo explícito o consciente. Sin embargo, las ideas resultantes de la práctica estética difieren de las “verdades” que buscaba Sócrates en que la experiencia estética puede ser realmente nueva y en que no pretendemos conseguir una última respuesta correcta.

Resultados de la investigación

A partir de estos paradigmas teóricos y prácticos, se llevaron a cabo diversos estudios lineales y bajo control en distintas culturas, los cuales constataron que nuestro método puede incrementar el desarrollo estético. Los

datos lineales correspondientes a las dos muestras, el estudio Bard y el estudio Byron, presentan un incremento en los grupos experimentales del estadio I al II.



Desde la década de 1970, hemos venido recopilando un gran número de transcripciones de entrevistas de desarrollo estético (ADI), en total más de 6.000, pertenecientes a 15 culturas diferentes. En varios estudios correspondientes a esta base de datos, los datos lineales se tomaron cada dos años durante un periodo de cuatro años o mayor. De hecho, aún seguimos recopilando datos de los alumnos de Byron, Minnesota. La mayoría de los datos proceden de alumnos de primaria y sus profesores. Las muestras se dividen en dos grupos homogéneos: experimentales (los experimentales de Bard siguieron un programa precursor de las Estrategias de Percepción Visual (VTS en sus siglas en inglés), y los de Byron siguieron un programa de preguntas sobre estética, las VTS) y controlados. Los resultados de nuestros estudios están sujetos a los diversos métodos de medición utilizados en la mayor parte de los tests psicológicos. Menciono solamente la existencia de este corpus de investigación, ya que no puedo extenderme sobre los resultados de la misma.¹ Me voy a limitar a comentar algunas de las pautas observadas:

- La validez y la fiabilidad de la medición de la percepción estética han quedado demostradas con creces.
 - No se han observado diferencias aparentes en los distintos tipos de unidades de pensamiento correspondientes a las muestras de poblaciones americanas y del este de Europa.
 - No se han observado diferencias significativas entre sexos dentro de un mismo estadio estético.
 - La percepción estética es, en gran medida, un valor estable, invariable durante muchos años. El cambio en un estadio se produce lentamente, en el mejor de los casos en muchos meses pero, en general, a lo largo de varios años.
 - Los alumnos no universitarios rara vez han sobrepasado el estadio II en cualquiera de las culturas con las que hemos trabajado.
 - Hay casos de adultos, dentro de un estadio de principiantes, cuya percepción estética es similar a la de los niños.
-

- La mayoría de los adultos entrevistados no sobrepasaron el estadio II. Los profesores de educación primaria de nuestros estudios suelen encontrarse, en la mayor parte de los casos, en estadios muy similares a los de sus alumnos.
- Los estudios de la reacción estética de niños, profesores, profesionales de los museos y de cientos de adultos, demuestran que la cantidad de tiempo empleada en contemplar y reflexionar sobre el arte es el único factor de importancia crucial para predecir un nivel desarrollo estético determinado.
- Los observadores de los estadios inferiores malinterpretan ideas que, en general, son comprensibles para los más expertos y, de un modo inconsciente, exponen mal la información proporcionada previamente.
- Los niños que han aprendido una serie de hechos o información propios de los expertos, no suelen dar muestras de dicha información en su muestreo de pensamiento estético (las ADI).
- Se pueden constatar microcambios (categorías de ideas que varían significativamente) en unos meses, aun dentro de un mismo estadio.
- Algunos cambios de estadio resultan más difíciles que otros. El paso al estadio III puede ser uno de ellos.
- Un método pedagógico basado en la formulación de preguntas estéticas (las Estrategias de Percepción Visual (VTS) antes mencionadas) ha provocado en los alumnos controlados una aceleración significativa de cambio de estadio en todos los estudios efectuados en sitios diferentes. En nuestros estudios del desarrollo estético en principiantes, el avance medio de los alumnos experimentales es de medio estadio por año académico —un avance progresivo que no se da en los alumnos controlados—. Los alumnos experimentales son capaces de contemplar con detenimiento la obra de arte y, a partir de su observación de la misma, descubrir nuevas interpretaciones, recapacitar sobre ellas, defenderlas y compartirlas.
- El método VTS permite a los profesores de los estudios de alumnos controlados provocar un cambio significativo en el estadio de sus alumnos, a pesar de que ellos ocupen, en lo fundamental, el mismo nivel estético que sus alumnos.

Conclusión

Nuestro método de investigación abierta, que se adentra en la reacción estética a partir de un monólogo interior, es decir, desde un punto estratégico innovador, nos permite clasificar y medir los diversos estadios estéticos. Gracias a él pude elaborar una teoría evolutiva de la estética, una teoría que registra y estudia los diferentes tipos de reacción estética que son susceptibles de desarrollar una secuencia predecible.

La práctica estuvo condicionada por los estudios teóricos y la medición de valores. Con anterioridad se habían llevado a cabo estudios de investigación para museos y escuelas con el fin de constatar la eficacia de sus programas educativos. Dichos estudios desvelaron unos resultados inquietantes. El público de los museos ocupaba, por regla general, estadios que los museos no saben cómo dirigir. Los programas educativos resultaron ineficaces, al menos en cuanto al incremento del desarrollo estético se refiere. Con el fin de estimular dicho desarrollo, diseñamos un nuevo tipo de práctica educativa. Esta práctica se diseñó en función de los resultados de nuestra investigación en los diversos estadios, como hemos visto. La práctica con grupos de alumnos constató la validez de nuestra teoría sobre los estadios. Nuestro método de investigación pudo constatar, además, la eficacia del método educativo en experimentos controlados en diversas culturas.

A simple vista, la interrelación entre investigación, teoría y práctica puede parecer un razonamiento confuso y cerrado, donde encontramos sólo lo que buscamos y medimos. Su lógica no creo que haya inducido a confusión; de hecho, a cada paso que dábamos en este viaje intelectual, los resultados obtenidos, lejos de confirmar nuestras presuposiciones, fueron motivo de asombro. Algunos observadores mantienen que el método VTS no funciona porque “enseña para el test.” Teniendo en cuenta que nosotros no enseñamos (en el sentido normal de proporcionar información), sino que nos limitamos a formular preguntas abiertas, esta opinión se sostiene difícilmente. Tampoco realizamos tests (en el sentido normal de formular preguntas con un contenido específico), sino que extraemos muestras de un monólogo interior. El hecho de que la interrelación entre investigación, teoría y práctica haya proporcionado a menudo resultados, en mi opinión, coherentes, demuestra la validez de las pautas que estamos considerando.

Dicha interrelación entre investigación, teoría y práctica enriquece la comprensión de la reacción estética, pues ha demostrado que es algo más que eso; en realidad es una cadena de reacciones. Asimismo, ha demostrado que no podemos infravalorar el hecho de que son muchas las personas que experimentan el desarrollo estético, en particular aquellas cuya relación con el arte o la reflexión sobre el mismo apenas existe en su entorno cultural; ha demostrado que pretender enseñar a los principiantes a pensar como los expertos es un esfuerzo inútil; ha demostrado que no es aconsejable ignorar la realidad de las reacciones estéticas de los principiantes; ha demostrado que los principiantes pueden desarrollar y desarrollarán progresión si se les proporciona el estímulo y el acicate adecuados mediante de obras de arte para reaccionar, preguntas para reflexionar, y un espacio para compartir experiencias. En pocas palabras, el desarrollo estético aparecerá de un modo natural y predecible si creamos las condiciones necesarias para fomentar la experiencia estética.

Da la impresión de que el mundo del arte está, ahora más que nunca, abocado al culto de los expertos. Los conservadores y los historiadores de arte se han convertido en los gurús del mundo del arte, y rara vez crean un espacio donde las personas ajenas a él puedan acceder fácilmente. En el campo de la enseñanza del arte, predomina una tendencia destructiva que aboga por la enseñanza de los juicios de los expertos a los principiantes. Estamos acostumbrados a hablar por encima de las cabezas de nuestro público, el cual resulta que está formado, en su mayor parte, por observadores principiantes con escasas oportunidades de conocer el arte. Así pues, si pretendemos desarrollar la reacción estética en los niveles fundamentales —donde todos empezamos—, debemos comenzar por cambiar nuestra concepción de la enseñanza y el aprendizaje.

Nuestra investigación constata la aseveración del filósofo Alfred North Whitehead: “A los alumnos no se les debería enseñar más de lo que puedan aprender.” Nuestro método, basado en preguntas, tiene en cuenta dicha afirmación. Por otro lado, nos recuerda de nuevo que “no existe una enseñanza separada del alumno” y confirma que “lo que aprendemos no es necesariamente lo que nos han enseñado.” La formulación de preguntas elaboradas de un modo apropiado y el hecho de que los observadores deban mirar de nuevo de un modo relevante, hacen que el alumno aprenda por sí mismo, sin necesidad de repetir

como un loro lo que dice el profesor (es inútil repetir una pregunta como un loro), sino utilizando un marco de trabajo, proporcionado por el profesor, donde elaborar, con la práctica, algo nuevo, algo diferente, algo que se convierte en suyo propio, es decir, una manera nueva de devanarse los sesos sobre el significado de una obra de arte.

Este tipo de enseñanza no proporciona información ni crea modelos de comportamiento propios de un experto. Intenta hacer posible la reacción estética tal y como ocurre de forma natural en cada nivel de desarrollo, y crear un entorno para experimentar el arte de un modo nuevo y más enriquecedor. Si nosotros, como educadores, pensadores o investigadores proporcionamos ese entorno, tengo constancia de que el alumno nos sorprenderá con su energía, interés y capacidad para desarrollarse. La percepción del arte anhela, pues, un lugar para expresarse, donde verificar esta reacción humana. En una sociedad globalizada y mediatizada por la tecnología, debemos asegurarnos de que esta reacción baste para enriquecer todas sus parcelas.

Notas a pie de página

1. Existen buenos ejemplos de ello en las obras de Benedetto Croce, Giorgio Vasari, Heinrich Woelfflin, Bernard Berenson, Arnold Hauser, Jacob Burckhardt, Alfred Barr, Kenneth Clark, Paul Sachs, Clement Greenberg y Lucy Lippard.
2. Los escritos sobre estética de John Dewey, Carl Jung, Leo Tolstoy, Nelson Goodman, Suzanne Langer, y Arthur Danto desarrollan estos conceptos. Rudolf Arnheim, John Kennedy, David Berlyne, James Gibson, y Ernst Gombrich representan estos puntos de vista psicológicos.
3. En la obra de Betty Lark-Horowitz, David Perkins y Howard Gardner se encuentran buenos ejemplos de ello.
4. Para encontrar referencias de pensadores relacionadas con la teoría constructivista y/o evolutiva, cognitiva y estética, véanse los escritos de J.M. Baldwin, Rudolf Arnheim, L.S. Vygotsky, J Piaget, D. Kuhn, E. Duckworth Catherine Twomey Fosnot, Jerome Bruner y J. Dewey.
5. El trabajo realizado por Jane Loevinger ha sido decisivo para el desarrollo y el diseño de mi metodología de investigación. En particular, véanse las obras de Loevinger, Jane, R. Wessler, y C. Redmore. Measuring Ego Development, Vol. I, San Francisco: Jossey-Bass, 1970. Measuring Ego Development, Vol. II, San Francisco: Jossey-Bass, 1970. Loevinger, Jane. Ego Development: Conceptions and Theories. San Francisco: Jossey-Bass, 1976. "The Meaning and Measuring of Ego Development." En la edición *American Psychologist*, 1966, pp. 195-206. "Construct Validity of the Sentence Completion Test of Ego Development," en el número de *Applied Psychological Measurement*, 3, 1979, pp. 281-311.)
6. Se pueden encontrar otras descripciones del desarrollo estético en la obra de los siguientes autores: J. M. Baldwin, a quien muchos consideran el padre de la epistemología y que escribió una obra germinal en el desarrollo de la percepción estética; Baldwin, James Mark. Thought and Things: A Study of the Development and Meaning of Thought or Generic Logic, (Volumes III and IV). New York: Arno Press, 1975; Brunner, Cornelia. Tesis doctoral no publicada, Columbia University, 1975. "Aesthetic Judgment: Criteria Used to Evaluate Representational Art at Different Ages." una descripción atenta de los juicios estéticos; J.R. Clayton, University of Utah, 1974. "An Investigation into the Developmental Trends in Aesthetics: A Study of Qualitative Similarities and Differences in Young."; Coffey, A.W. *Dissertation Abstracts International*, 29, (12b), 1968. Tesis doctoral no publicada, University of Massachusetts. "A Developmental Study of Aesthetic Preferences for Realistic and Nonobjective Paintings.", Murphy, Dennis Thomas. Tesis doctoral no publicada, Hofstra University, 1973. "A Developmental Study of the Criteria Used by Children to Justify Their Affective Response to Arts Experiences." and M. Parsons. How We Understand Art: A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience, Cambridge University Press, 1987 así como otros artículos anteriores sobre el desarrollo estético.
7. El programa que creamos se denomina Estrategias de Percepción Visual (VTS). Para mayor información, consúltese la bibliografía en el portal de internet: <http://www.vue.org>
8. Un listado completo de nuestros estudios se puede encontrar en el directorio de VUE en nuestro portal de internet: <http://www.vue.org>