

SEÇÃO TEMÁTICA:
EXPRESSÕES DE ARTE
E SUBJETIVIDADES
CONTEMPORÂNEAS



Estudio Crítico sobre la Investigación Empírica de Maria Helena Wagner Rossi

Hamlet Fernández Díaz¹

¹Universidade de Uberaba (Uniube), Uberaba/MG – Brasil

RESUMEN – Estudio Crítico sobre la Investigación Empírica de Maria Helena Wagner Rossi. En el artículo se expone un estudio crítico sobre la investigación empírica de Maria Helena Wagner Rossi, llevada a cabo entre los años 1996-2004. Se partió de una investigación bibliográfica de carácter cualitativo, cuyo objeto de estudio fundamental lo constituyó la producción teórica de la autora sobre la naturaleza de la comprensión estético-visual de alumnos brasileños, con base en sus estudios empíricos. En el cuerpo del artículo se analizan tópicos tales como: las problemáticas concernientes a la enseñanza de las artes visuales de las que partió la autora; los objetivos y características generales de su pesquisa empírica; la manera en que fueron interpretados los datos, la epistemología involucrada y los resultados teóricos a los que arribó.

Palabras Clave: Comprensión Artística. Pensamiento Estético. Enseñanza de Artes Visuales. Investigación Empírica.

ABSTRACT – Maria Helena Wagner Rossi’s Critical Study of Empirical Research. This article presents a Maria Helena Wagner Rossi’s critical study on the empirical research written from 1996 through 2004. The starting point was a qualitative bibliographical research, whose fundamental object of study was the author’s theoretical output on the nature of the aesthetic-visual comprehension of Brazilian students, based on their empirical studies. In the article body, topics are addressed in terms of problems dealing with visual arts training from which the author departed; as well as the objectives and the general features of her empirical research; the way in which data was interpreted, the epistemology involved and the theoretical results she arrived at.

Keywords: Aesthetic-Artistic Comprehension. Aesthetic Thinking. Visual Arts Training. Empirical Research.

Introducción

Desde finales de la década del sesenta del siglo XX en los Estados Unidos la psicología del arte comenzó a transitar por la perspectiva cognitiva del desarrollo humano. Un número importante de investigaciones académicas, de carácter empírico y experimental, focalizan como objeto de estudio a las capacidades cognitivas relacionadas con el arte, al desarrollo de habilidades para la utilización de sistemas simbólicos con intencionalidad estética (que es el tipo de operación valorada en las artes), así como la descripción/conceptualización por etapas del desarrollo del pensamiento estético desde la perspectiva de la comprensión del arte.

Dos pensadores en especial son considerados por varios investigadores como los fundadores de esta epistemología: James M. Baldwin, primer referente del intento de sistematizar la experiencia estética en la perspectiva del desarrollo cognitivo y a su vez el más inmediato predecesor de Jean Piaget, fundador este de los estudios experimentales sobre el desarrollo cognitivo durante la infancia (Parsons, 1992; Gardner, 1994; Housen, 1999; Rossi, 2003).

En el caso de las investigaciones que establecen etapas del desarrollo del pensamiento estético, se basan en la obtención de información empírica mediante entrevistas que indagan sobre la manera en que los sujetos se enfrentan a las obras de arte, cómo intentan interpretarlas, comprenderlas y sobre qué presupuestos las valoran. Según Howard Gardner (1994), en el contexto norteamericano son Abigail Housen (1983; 1999) y Michael Parsons (1992; 2011) los investigadores que habrían logrado establecer de manera más elaborada las secuencias de fases o estadios de desarrollo de la lectura/comprensión de obras de arte. Otro elemento que resalta Gardner (1994, p. 41) es que, aun cuando la manera en que se establecen y describen las etapas varía de un autor a otro en sutiles aspectos:

Con todo, lo que más ha impresionado a la mayoría de observadores es la similitud en la secuencia observada por casi todos los investigadores, incluyendo los dos investigadores que han llevado a cabo el trabajo más continuado [Housen y Parsons]. Un consenso como este es algo raro en las ciencias del comportamiento y sugiere con claridad que aquí tenemos un ejemplo de una auténtica secuencia de desarrollo.

En Brasil, la profesora e investigadora Dra. Maria Helena Wagner Rossi es considerada una precursora de los estudios sobre el desarrollo estético en alumnos de la enseñanza fundamental. Desde mediados de la década del noventa del pasado siglo Rossi comienza a trabajar dentro de la perspectiva de la psicología cognitiva que se ocupa de la descripción y conceptualización de los diferentes niveles que se van sucediendo en la comprensión de las artes visuales desde los primeros años de escolarización. En su investigación de Doctorado en Educación (Rossi, 2000) propuso la clasificación de tres niveles del pensamiento estético,

sobre la base de un estudio empírico realizado en escuelas de la ciudad de Caixas do Sul (RS). Sería la primera formulación, dentro de los marcos de la psicología del desarrollo cognitivo, de una propuesta contextualizada en Brasil sobre la manera en que niños y adolescentes se enfrentan a la lectura de obras de arte¹.

La concepción de arte-educación posmoderna, que en Brasil se remite al Abordaje Triangular de Ana Mae Barbosa (2010), enfatiza la práctica de la lectura de imágenes en todos los niveles del proceso de escolarización. Sin embargo, para Rossi dicha perspectiva implica también preguntarse por lo que pasa por la mente del alumno en el proceso de la lectura estética. En su opinión, la mayoría de los materiales didácticos con los que cuentan los profesores no respetan o tienen en cuenta las capacidades de lectura de los alumnos en los diversos momentos y contextos del proceso de escolarización. Si los profesores no conocen el desarrollo estético de sus alumnos, entonces no podrán evaluar correctamente las propuestas de lectura de que son capaces. Otro problema detectado por la autora es que muchas de las metodologías de lectura todavía al uso en Brasil se reducen al análisis de elementos y principios formales de composición, por lo que están lejos de favorecer la expresión de ideas personales de los alumnos en base a su experiencia y a lo que son capaces de ver por sí mismos.

De acuerdo con dicha situación problemática, la autora plantea una serie de interrogantes: ¿qué ve el alumno en una imagen?, ¿qué es lo que enfatiza cuando analiza una imagen?, ¿cómo la interpreta?, ¿qué preguntas hace frente a la imagen?, ¿qué criterios utiliza para juzgar la calidad de la imagen?, ¿qué diferencia la lectura de cada alumno?, ¿cuáles son los presupuestos que el alumno trae consigo?, ¿cómo es, realmente, la lectura del alumno en el contexto brasileño?, ¿se puede imponer una lectura? (Rossi, 2003, p. 11)

Esta serie de interrogantes producen un giro de los objetivos de investigación hacia el alumno y su capacidad para comprender el arte. Ya no se trata de argumentar la necesidad o importancia de la inclusión de la enseñanza del arte en la escuela, de la inclusión de la imagen o la obra de arte en la enseñanza, de la teorización sobre metodologías o modelos didácticos para la lectura de las artes visuales, etc. Se trata de centrar la atención en el propio proceso de interpretación y comprensión del arte, en correspondencia con las posibilidades, habilidades o capacidad cognoscitiva de los estudiantes.

Características de la Investigación Empírica

María H. W. Rossi trabajó con una muestra de 168 niños y adolescentes de cuatro escuelas de la ciudad de Caixas do Sul, durante el periodo de tres años. La muestra fue estructurada de la siguiente manera: 56 niños entre 6 y 9 años de edad; 56 entre 10 y 13; y 56 adolescentes entre 14 y 18 años de edad. A su vez, el total se dividió en dos grupos, A y B, de 84 alumnos cada uno. El grupo A estuvo integrado por alumnos de una escuela pública estadual, sin contacto sistemático con el arte, ni

en la escuela ni en su entorno cotidiano. Por su parte, el grupo B quedó conformado por estudiantes de tres escuelas particulares, en las que existía un trabajo sistemático con las artes visuales a cargo de profesoras con nivel superior. También, todos los alumnos se beneficiaban con visitas a exposiciones de arte en compañía de las profesoras, entre dos y tres veces en el año.

El objetivo fundamental de la investigadora consistió en identificar las peculiaridades del pensamiento estético de los alumnos, así como la manera en que se daba la construcción de significado cuando eran estimulados a interactuar con imágenes artísticas. El trabajo se organizó a partir de una muestra de obras, seleccionadas con base en criterios de diversidad, tales como medio de expresión, género, estilo, época². La autora refiere que las preguntas se les hacían a los alumnos en frente de las imágenes, intentando incentivar todo lo posible la interpretación y los juicios valorativos sobre las obras. Después de esa primera fase el diálogo era encaminado hacia aspectos estéticos más generales. En ese sentido la autora declara que siguió la metodología desarrollada por Parsons (1992), Freeman y Sanger (1995).

Siguiendo la metodología de Piaget (2001), Maria H. W. Rossi refiere que en su pesquisa el pensamiento del alumno fue observado como una totalidad, sin discriminar ninguna de las fuentes posibles de sus respuestas. La autora partió del principio de que para comprender el pensamiento de un alumno resultaba más provechoso dejarlo expresarse libremente, sin intentar conducir su lectura estética. Las entrevistas fueron concebidas de acuerdo con la siguiente concepción teórica y metodológica: “O aluno pode revelar seu pensamento mais espontaneamente do que quando levado a seguir um roteiro preestabelecido, enfatizando a análise formal, o que pode distraí-lo e fazê-lo perder-se entre ‘linhas, pinceladas e texturas’, levando-o por rumos que não lhe possibilitam uma interpretação” (Rossi, 2003, p. 31).

Maria H. W. Rossi declara que su metodología para la obtención de los datos empíricos siguió de cerca los procedimientos utilizados por Parsons y Freeman en varias de sus investigaciones. A partir de una breve sistematización de los resultados de estos dos autores, Rossi llega a la síntesis de que entre estos teóricos existe el consenso de que los sujetos, al intentar extraer sentido de las imágenes, tienden a redireccionarlas o a establecer relaciones entre estas y tres dimensiones externas: la realidad representada, el artista que crea la obra y el propio lector.

Aun dentro de la gran diversidad de criterios manifestados en las entrevistas por los niños y adolescentes brasileños, Rossi considera que su investigación reveló coincidencias con los resultados expuestos por Parsons, Freeman y Housen en otros momentos y en otros contextos culturales. Partiendo de las síntesis teóricas de estos autores, Rossi organizó la diversidad de ideas manifestadas por los sujetos de su muestra de acuerdo con las tres maneras de relacionar la imagen con elementos externos antes mencionados, pero estableciendo una variación en el primer tipo de relación. Así, en el contexto de su pesquisa la *relación imagen-mundo* se desdobra en tres tipos o etapas, seguida de la *relación*

imagen-artista y la *relación imagen-lector*. Su esquema queda estructurado en cinco tipos de relaciones posibles, y la autora considera que se trata de una adaptación de la *rede de intencionalidades* de Freeman e Sanger (1995), así como de la secuencia de estadios del desarrollo de la comprensión del arte establecida por Parsons (1992).

En la propuesta final de clasificación de *niveles del pensamiento estético* la autora reduce a tres conjuntos los cinco tipos de relaciones en torno a la imagen que constituyó su punto de partida inicial, buscando una mayor síntesis en la clasificación así como una mayor flexibilidad en la interrelación de los elementos que los constituyen.

Análisis de la Interpretación de los Datos Empíricos

En una investigación empírica de carácter cualitativo, los resultados, generalizaciones y tesis a las que se arriba, dependen en gran medida de la perspectiva teórica desde la que se leen e interpretan los datos. En este tipo de estudios la intervención de la realidad con técnicas de recolección de información empírica, así como la perspectiva teórica desde la cual se instrumenta esa metodología y sirve a su vez de base epistemológica para la interpretación cualitativa de la información, se complementan dialécticamente. Es por ello que en este apartado procederemos a analizar la manera en que la autora interpreta los testimonios de los alumnos entrevistados.

Relación Imagen-Mundo

La relación imagen-mundo (I-M) es el nivel de lectura primario, más básico, de una imagen artística detectado por la investigadora en las entrevistas. En ese tipo de lectura el sujeto da muestras de creer que la imagen es, literalmente, la representación de cosas que existen y acontecen en la realidad. Por dicha razón, agrega la autora que el lector en este nivel valora la obra utilizando los mismos criterios que usa para hacer consideraciones morales sobre los hechos de la realidad. Además, el artista es considerado como alguien que meramente transfiere las características y cualidades del mundo hacia una imagen.

Dentro de este tipo de relación imagen-mundo Rossi distingue a su vez tres variaciones, cuyas diferencias permiten observar un desarrollo lineal de la manera en que el pensamiento estético se va complejizando. Y ese desarrollo de la comprensión estética vendría a coincidir, o depender, de las dos últimas etapas del desarrollo cognitivo establecidas por Jean Piaget (1998; 1999). Por ello, el primer estadio de la relación imagen-mundo es dominante en los alumnos de las series iniciales de la enseñanza fundamental, que es la etapa de las *operaciones concretas*, y con menor frecuencia se puede reconocer aún en el inicio de la adolescencia (5ta y 6ta serie del nivel fundamental).

Veamos dos ejemplos. Pregunta la investigadora sobre la obra de Segall: *Por que será que o pintor fez deste jeito?*; y responde el alumno

(series iniciales): *De repente o pintor viu uma casa destruída, parecida com aquela das cinco mulheres*. Sobre la misma obra de Segall, dice un estudiante de 5ta o 6ta serie: *Acho que ele viu uma família que estava nesse estado. Ele pensou nisso e desenhou!. Como será que foi feita esta imagem? – se le pregunta. A pessoa estava pensando no que tinha visto e desenhou. Então você acha que ela viu isto? – insiste el entrevistador. Acho que viu – reafirma el alumno. Onde?, Na rua, enquanto estava passeando* (Rossi, 2003, p. 39).

En los ejemplos que suministra la autora es fácilmente reconocible que los alumnos consideran que aquello que observan en una imagen aconteció o existe en la realidad. El enfoque cognitivo que le sirve de marco para leer los datos, le permite concluir a Rossi que, como los niños en esa etapa dependen de las experiencias concretas directas para pensar, entonces es esa determinación cognitiva la que les lleva a considerar que el creador de la obra debió haber vivido o visto lo que representó, y logran, cuando más, imaginar que tales cosas o hechos acontecieron.

Ahora bien, en todos los ejemplos que se muestran, las respuestas de los alumnos están motivadas por preguntas que dirigen la atención sobre la relación que establece la imagen con alguna otra cosa que le es exterior (Sobre o que é esta imagem?; Por que será que o artista fez este quadro?; Como será que foi feita esta imagem?, etc.). En este sentido, se pudiera pensar que el tópico de la relación que establece el lector entre la imagen y elementos que le son exteriores, no aparece de manera espontánea en las entrevistas, sino más bien aparece porque se pregunta sobre ello. La autora no expone ningún caso en el que se le pida al alumno, ¿cuéntanos que ves en esta imagem?, y que el niño responda de todas maneras que lo que percibe es una cosa o un hecho que el artista debió haber visto antes. Las preguntas realizadas por la investigadora redundan sobre el por qué la obra fue hecha, qué quería mostrar el artista, cómo fue hecha, y así por el estilo, lo que induce a que el niño responda lo que considera que justifica la existencia de la obra; y dicha justificación se encuentra fuera, en la realidad concreta.

Con respecto a la segunda variación, la relación imagen-mundo tipo 2, Rossi detecta que los estudiantes comienzan a considerar que el artista puede escoger la realidad representada en la obra. La creación ya no sería solo una cuestión de casualidad, se reconoce cierta intencionalidad en el artista, pero ese reconocimiento no va más allá de la posibilidad que tiene el creador de escoger o montar una escena que quiere mostrar. Los alumnos continúan suponiendo que lo representado en la imagen son cosas y personajes que existen en la realidad.

Este tipo de lectura se reconoce desde las series iniciales y se mantiene hasta entrada la adolescencia, sobre todo en alumnos que no han tenido una familiarización con el arte. A partir de la 5ta y 6ta series, señala la autora que muchos alumnos ya dan muestras de un desarrollo del pensamiento abstracto, lo cual se expresa en las entrevistas, pero siguen concibiendo el papel del artista como un mero copista de la rea-

lidad. Ante la fotografía de Cindy Sherman, dice una estudiante de 11 años:

– *Eu acho que ele está falando de desemprego nessa história aí!* – Será que isto estava acontecendo com ela na realidade, ou ela fez esta pose só para tirar a foto? – *Acho que estava acontecendo, porque eu não faria a pose que ela está fazendo.* – O que esta imagem significa? – *A vergonha do desemprego no Brasil* (Rossi, 2003, p. 42).

Es muy interesante como Deise, de 11 años, ya logra totalizar el significado de la imagen en una problemática, un fenómeno de la realidad social, como el desempleo. Se trata sin duda de un nivel de generalización que abstrae una esencia que resume para ella la información visual que recibe de la foto. Además, le agrega a ese significado general una valoración de índole moral: la vergüenza del desempleo en Brasil. Deise es capaz de establecer relaciones entre la expresividad que le comunica la imagen y un contexto social concreto, el de su país, aun cuando en la foto nada indique que se trate de una joven brasileña. La voluntad de establecer una correlación entre la estructura semántica ambigua de la imagen y un plano hipotético del contenido, ya se puede considerar interpretación, por más rudimentaria que sea.

Sin embargo, cuando Deise comienza su gesto interpretativo enseguida se le pregunta, *será que isto estava acontecendo com ela na realidade, ou ela fez esta pose só para tirar a foto?*, con lo que se desvía inmediatamente su atención hacia la indagación que parece interesarle más a la investigadora, a saber: si la alumna privilegia o no a la realidad, por encima del artista, en la responsabilidad por la existencia de la foto. Cuando se le vuelve a preguntar, *¿qué es lo que esta imagen significa?*, Deise comienza a esbozar otro proceso interpretativo aún más interesante: involucra un juicio moral y establece un link con su contexto social. Pero a partir de ese momento no sabemos nada más de la conversación, el fragmento es expuesto con la intención de ilustrar un hallazgo teórico concreto, y en función de esa tesis es que se leen los datos.

Por último, el tercer tipo de relación imagen-mundo es aquel en que los alumnos comienzan a considerar que el artista transfiere sus sentimientos para la obra. Aquello que se expresa en la imagen deja de provenir directamente de la realidad, y comienza a ser identificado con el mundo interior del artista, su estado de ánimo, sus sentimientos, etc. Rossi considera que la diferencia fundamental entre esta relación tipo 3 y las dos anteriores es que el *mundo exterior* pasa a un segundo plano, mientras que el *mundo interior* del artista se convierte en la fuente principal a la que está sometida la obra.

Si la diferencia fundamental consiste en que el *mundo exterior* pasa a un segundo plano, entonces, ¿por qué se define a este tercer tipo de lectura también como una relación imagen-mundo, si es que el referente fundamental comienza a serlo el *mundo interior* del artista? La solución que encuentra María H. W. Rossi es que la relación imagen-mundo tipo 3 es la transición hacia la relación imagen-artista, porque los

alumnos no evolucionan de una concepción que busca el sentido de la obra en el mundo concreto directamente hacia una relación de la imagen con su creador. De ahí que sea necesaria la formulación de una tercera variación que permita pensar dicha transición.

Resulta significativo que en su mayoría los ejemplos que se exponen para ilustrar la relación imagen-mundo tipo 3 en alumnos de final de la enseñanza fundamental y media, son de entrevistas sobre la obra de Piet Mondrian. Frente a una abstracción geométrica de esa naturaleza, es muy difícil que un alumno pueda reconocer o imaginar un referente concreto de la realidad como transferido para la imagen, pues esta carece totalmente de iconicidad. Por otra parte, los colores vivos de la obra de Mondrian, rojo, amarillo, azul, blanco, son fáciles de identificar con estados de ánimo, sentimientos, etc., porque la semántica o psicología de los colores es algo altamente codificado, una convención cultural que se aprende desde muy temprano. Unido a ello, las preguntas de la entrevistadora contribuyen a que el *mundo interior* del artista emerja a un primer plano y se convierta en la fuente principal con la que los estudiantes relacionan la imagen (O pintor pinta conforme o estado de espíritu dele no momento?; O que ela estava sentindo?; Será que o pintor que pintou esta outra imagem estava triste?; O que esse artista estaria sentindo?, etc.).

Relación Imagen-Artista

Cuando aparece la relación imagen-artista en la lectura de las obras, es porque los alumnos comienzan a intentar descifrar las intenciones del creador. Según la autora, al establecer esa relación, los alumnos abandonan las referencias a la realidad concreta así como al mundo interior del artista. Es sobre la figura del creador que se proyecta ahora la responsabilidad por lo que la obra pueda significar, y el alumno se coloca como un descifrador de esos significados que el artista quiso expresar en su obra.

Rossi puntualiza que la relación imagen-artista es propia del inicio de la adolescencia. A partir de ese momento los estudiantes comienzan a mostrar cierta conciencia de la existencia intelectual del artista, de ahí que en las series iniciales no se verifica este tipo de relación en la lectura. La autora sostiene que esa nueva forma de pensar se hace posible porque a partir de la 5ta serie de la enseñanza fundamental se marca el inicio de la transición del pensamiento concreto para el pensamiento formal. Siguiendo la teoría de Piaget, Rossi deduce que las operaciones formales generan la posibilidad de diferenciar el plano de lo real del plano de lo posible, de ahí que en la lectura estética el alumno comience a considerar diversas posibilidades de atribución de significados. Veamos un ejemplo de una estudiante de 14 años del grupo familiarizado con el arte y con cierto entrenamiento en lectura estética:

– O que tem que ter uma obra, para ela ser boa? – *Primeiro de tudo que ela passe uma ideia, uma reflexão para a gente.*

Que ela passe a ideia do pintor, do que ele está pensando no momento ou o que ele quer passar para a gente. Muitas vezes a obra tem mais valor porque depende da ideia que ela passa. Muitas vezes os pintores dão uma passada de tinta e pronto! Para ele tem um significado, mas para milhares de pessoas não tem significado nenhum. Então o que eu acho mais importante na obra é o significado que ela passa para os outros (Rossi, 2003, p. 52).

Rossi no se detiene en la interpretación de este fragmento, lo expone como ejemplo del hecho de que en este nivel de lectura los sentimientos dejan de ser atribuidos al artista para ser atribuidos a la propia imagen, aunque la responsabilidad por lo que la obra expresa se focaliza en el creador. Sin embargo, hay otros elementos de suma importancia en la respuesta de la adolescente sobre los que nos gustaría llamar la atención. En primer lugar, se verifica la conciencia de que una obra, para que sea buena, debe ser portadora de ideas, debe transmitir una reflexión, lo cual deja percibir una noción de arte que va más allá de lo familiar y lo agradable en términos perceptuales, para jerarquizar su dimensión cognoscitiva.

Otra problemática importante que podemos identificar en el fragmento citado, así como en varios de los ejemplos que expone la autora, es la conciencia que muestran los alumnos acerca de que la obra de arte se les presenta como un reto de comprensión, la obra les plantea una dificultad comunicativa que no es frecuente en otro tipo de textos más convencionales, y llaman repetidas veces la atención sobre ese hecho en particular. Quizás sea el reconocimiento de esa impotencia a la hora de formular significados ante una obra, una de las causas de fondo de la tendencia a remitir el sentido hacia la intencionalidad del autor. Ante la dificultad de reconocer de manera clara un significado en la obra, el receptor delega esa responsabilidad en el artista, pues si fue él quien cifró ese mensaje, entonces se supone que solo en su poder debe encontrarse el verdadero significado.

– Por que será que o pintor fez isto? – Sei lá, ele quis expressar alguma coisa que ele queria, tipo um sentimento que ele sentia. Mas ele sabe interpretar o que é, porque foi ele que fez. Mas nós olhando... Não dá para interpretar o que ele quis (15 anos). Sobre este ejemplo comenta la investigadora: “Como se vê, quando os alunos não conseguem decifrar o significado, colocam a culpa no artista, que não pensou nos leitores quando fez a obra [...]” (Rossi, 2003, p. 51).

Ahora bien, la tendencia a desplazar la culpa hacia el artista cuando no se consigue descifrar el significado, es solo un efecto, la evidencia de un fenómeno más profundo, a saber: la complejidad semiótica del arte y la especificidad del proceso de la comprensión estético-artística. Cuando el alumno confiesa que no le es posible interpretar lo que el artista quiso decir, lo que se evidencia es que sus competencias semióticas no son suficientes aun como para dialogar con un tipo de texto difuso, ambiguo, cuya codificación está lejos de ser una convención plenamente instituida. El joven da muestras de tener conciencia de que

la obra es un dispositivo de comunicación, que con ella el artista quiso expresar alguna cosa, pero ante la imposibilidad de entrever un contenido y poder formularlo con precisión, resuelve el conflicto semiótico delegando hacia el artista toda posibilidad interpretativa.

Otro ejemplo (14 años, sobre la obra de Mondrian) nos permite apreciar que cuando el alumno logra vencer la ambigüedad semántica de la obra en la medida en que es capaz de articular un proceso interpretativo, los reproches hacia el artista no se manifiestan:

– Se você tivesse que dar um título para este quadro, qual queria? – *Um título? 'Geometria na vida'. Parece ser um labirinto, onde tem várias passagens, mas sempre tem alguma coisa barrando a passagem. Eu acho que ele deve ter representado o labirinto da vida, porque a vida tem várias passagens, mas tem sempre alguma coisa para barrar estas passagens* (Rossi, 2003, p. 52).

El alumno se pregunta, cierto, por la intencionalidad del artista, por lo que este quiso representar en la obra, pero en la medida en que intenta descifrar ese contenido va construyendo su propia interpretación. La manera en que establece una correlación entre la indeterminación semántica de la obra de Mondrian y una noción de la vida entendida como un laberinto con múltiples caminos que se ven constantemente obstaculizados por alguna razón, se puede considerar plenamente un proceso interpretativo de gran ingenio y creatividad. En rigor, es la intencionalidad del alumno, su imaginación, sus conocimientos, su capacidad para articular significados frente a un estímulo estético totalmente ambiguo, lo que produce la interpretación, aun cuando no sea consciente de ello.

El análisis de estos ejemplos nos permite concluir que junto a los factores cognitivos y las mediaciones sociales, culturales y educativas que favorecen una familiarización con el arte, se hace necesario introducir en el estudio del desarrollo de la comprensión estético-artística una reflexión de índole semiótica; de lo contrario, muchas sutilezas de gran importancia pueden ser pasadas por alto.

Por ejemplo, la teoría de la recepción literaria (Rall, 1987; Markiewicz, 2010) ha discutido intensamente la dialéctica que se da en el proceso de lectura, y por ende en la comprensión, entre la intención del autor, la intención de la obra y la intención del receptor. La problemática de la intencionalidad en el arte tiene su origen en la estética fenomenológica (Morawski, 2006), y ha sido recurrente tanto en la hermenéutica como en la pragmática (Beuchot, 1997). Fue un tema sobre el que el estructuralismo checo también reflexionó en profundidad, siendo el ensayo *La intencionalidad y la no intencionalidad en el arte* [1943] de Jan Mukařovský (2000) un estudio en el que podemos encontrar perfilada de manera explícita una teoría de la recepción.

También hizo época un extenso ensayo de Umberto Eco (1992), *Intentio lectoris: Apuntes sobre la semiótica de la recepción*, en el que el autor hace distinciones importantes entre la intención del autor, de la

obra y del lector que derivan en diferentes tipos de interpretación: una semántica y otra crítica, estableciendo una diferencia entre la operación de interpretar un texto y hacer uso semántico de él.

Pensamos que una articulación entre el enfoque analítico sobre la dialéctica de intencionalidades que se da en el proceso de interpretación del arte, y los factores cognitivos propios de cada edad que inciden en la intencionalidad que proyecta el sujeto a la hora de intentar comprender un texto visual complejo, abriría otras enriquecedoras posibilidades de lectura cualitativa de los datos.

Relación Imagen-Lector

Para que los alumnos comiencen a valorizar el rol que ellos desempeñan en tanto intérpretes de la obra, es necesario, según los hallazgos de Maria H. W. Rossi, que estén en posesión de la habilidad cognitiva que les permite reflexionar sobre sí mismos. Dicha habilidad está relacionada con la cuarta etapa piagetiana, el pensamiento formal, que se desarrolla a partir de la adolescencia. Comenta la autora:

As operações formais trazem a capacidade de refletir sobre os próprios processos de pensamento. No campo da leitura estética isso significa adquirir a consciência de sua atividade interpretativa. Quando isso acontece, o aluno abandona a crença de que pode dar sentido a uma imagem, simplesmente olhando o que objetivamente há para ser visto, decifrando as intenções do artista (Freeman e Parsons, 1999), e passa a assumir um papel ativo na construção dos significados da imagem (Rossi, 2003, p. 54).

Dicho así, pareciera que el desarrollo de las llamadas operaciones formales conduce necesariamente al salto cualitativo que se da en la relación imagen-lector. Si así fuera, todos los sujetos adultos con la capacidad cognitiva propia del pensamiento formal no tuvieran problema alguno para interpretar una obra de arte. Pero la realidad que muestran otras investigaciones indica todo lo contrario³. Por momentos, el modelo que propone Maria H. W. Rossi parece establecer una correlación demasiado directa entre las etapas del desarrollo cognitivo piagetianas y los niveles de desarrollo que detecta en la lectura de obras de arte. Sin embargo, la propia evidencia que le proporcionan los datos empíricos recogidos en las entrevistas, le hace tomar cautela:

Resumindo, o adolescente, de posse das habilidades do pensamento formal, teoricamente, é consciente de seu papel de leitor de obras e imagens. A consciência de ser um leitor, cuja subjetividade é atuante na atribuição de sentido, é possível na adolescência, mas não emerge necessariamente em todos os alunos. Tampouco, nem todos demonstram as habilidades do pensamento abstrato (Rossi, 2003, p. 56).

La problemática fundamental de hasta qué punto son determinantes los factores cognitivos, y hasta donde las mediaciones culturales

que hacen posible el propio desarrollo cognitivo que permite una comprensión cada vez más compleja del arte, es extremadamente difícil de sondear, porque se expresa de manera contingente en cada sujeto y exige ser comprendida en los marcos específicos de la historia individual del desarrollo.

Veamos el siguiente ejemplo, uno de los más sofisticados de los expuestos por Rossi para ilustrar el tipo de lectura en la que se evidencia una relación imagen-lector. Así se expresa una adolescente de 14 años:

– Dizem que dependendo de como se olha a Monalisa tem o seu estado de espírito ali. Aí é isso: eu posso ir lá... Se eu estou alegre, eu vou ver ela sorrindo como eu. Aí eu vou lá triste, e vou ver ela triste. Vai depender muito da pessoa que vai ver a obra de arte. – Depende, então, de como é que o espectador está sentindo? – Sim. – Não depende só do que o pintor pensou? – Não depende só dele, porque cada um tem uma ideia. Cada um pensa uma coisa. Como eu vi favela (Segall), outras pessoas viram um prostíbulo. E o autor pode até ter passado outra ideia, além da miséria e do prostíbulo. – Mas o que ele “quis passar” não tem importância? – Ter tem, mas as pessoas podem olhar por outro ângulo. Eu vim aqui e olhei esta mulher (Sherman) triste e pelo menos é isso que ela me passa. Mas pode vir alguém e, sei lá, estar pensando no amor, e vê ela feliz. Mas eu vejo tristeza, pelo jeito que ela olha, pela pose que ela está, por este papel amassado na mão... (Rossi, 2003, p. 56).

La expresión que la jovencita usa al inicio, *dicen*, es una clara evidencia de que las ideas que expresa sobre el arte son aprendidas, no emanan directamente de las posibilidades del pensamiento formal. Lo que subyace a la tesis de la cual la alumna se muestra en posesión, es una mediación cultural, a saber: que el tipo de percepción que se tiene de la obra depende en gran medida del estado de ánimo de la persona que la observa. Se trata de juicios sobre el arte y del tipo de relación que se establece entre obra y receptor, que la joven aprendió ya sea en su entorno familiar y social inmediato o en la educación estética recibida en la escuela, etc. Esas ideas aprendidas del medio cultural producen en el sujeto la *internalización* de una lógica de lectura específica para el arte que se convierte en una función psíquica interna. Una vez que el individuo aprehende dicha lógica comunicativa, la internaliza y comienza a operar con esa habilidad intelectual, una herramienta analítica que aplicará al resto de los casos de arte a los que se enfrente. En este sentido, la teoría de Vygotsky (1995; 2007; 2008) sobre la *internalización de las funciones psíquicas superiores* permite analizar la manera en que un sujeto, frente al reto de dialogar con una obra de arte, pone en acción mecanismos semióticos que han mediado su propio desarrollo cognitivo⁴.

El fragmento de entrevista citado nos permite observar la manera en que la adolescente es capaz de aplicar a otros casos de arte la lógica de lectura que comienza ejemplificando a propósito de Monalisa. La obra de Segall le remitió a una favela, pero acepta con naturalidad que otros colegas hayan visto un prostíbulo, al tiempo que considera la po-

sibilidad de que el pintor haya querido transmitir otra idea distinta a esas dos variantes interpretativas. Demuestra la misma conciencia hermenéutica con respecto a la foto de Cindy Sherman. Ella percibe tristeza en el personaje de la obra, mas contempla la posibilidad de que otra persona, si está pensando en el amor, pueda encontrarla feliz. Pero además, Gabriela de 14 años también da muestras de hallarse en posesión de una competencia semiótica que es fundamental para la comprensión del arte: percibe tristeza en la mujer de la foto, pero es capaz de argumentar dicha percepción con base en marcas denotativas concretas reconocibles en el texto visual (la manera en que el personaje mira, la postura en que se encuentra, el papel que sostiene en la mano). De esas marcas denotativas extrae un significado connotado: la tristeza como hipótesis interpretativa que condensa el significado emocional que a ella le transmite la obra.

En el primer capítulo de su libro Rossi alerta sobre el hecho de que la noción de fases o etapas del desarrollo cognitivo que procede de la teoría de Piaget ha sido sometida a severa revisión crítica en las últimas décadas. Con la inclusión y valorización de la variable del contexto, así como de la importancia medular de la mediación de los sistemas simbólicos (en primera instancia el lenguaje verbal), la tesis de Piaget de la *mente universal* que evoluciona de etapa en etapa de forma regular y *cuasi* inevitable, pierde parte de su peso epistemológico (Gardner, 1997; Rosas; Sebastián, 2008).

Con relación a Michael Parsons, la autora señala que también ha ido cuestionando la noción de fases o estadios usada en su libro (Parsons, 1992)⁵. Parsons habría moderado su perspectiva psicológica, apartándose también del punto de vista piagetiano ortodoxo y corriéndose más hacia el constructivismo de tipo social-cultural. Dice Rossi (2003, p. 22): “A teoria contextualista de Vygotsky e de seus seguidores é a que lhe parece mais adequada para o entendimento da compreensão estética. Nesta abordagem, os sistemas de interpretação e os próprios significados são invenções da cultura”.

Quisiéramos subrayar la tesis expresada en la última oración del comentario de Rossi: *los sistemas de interpretación y los propios significados son invenciones de la cultura*. Muchos de los fragmentos de entrevistas que María H. W. Rossi expone en su libro como ejemplos, así lo demuestran. Solo sentimos en falta que la investigadora no hiciera mayor uso de dicha perspectiva teórica para interpretar sus datos empíricos. En su propuesta de clasificación de tres niveles del pensamiento estético, las dos últimas etapas del desarrollo cognitivo de la teoría de Piaget son siempre colocadas como la causa fundamental de los saltos cualitativos hacia formas más complejas de lectura y comprensión del arte.

Estudio Longitudinal sobre el Desarrollo de la Comprensión Estético-Visual

En una serie de artículos (Rossi, 2005; 2013; 2015) María H. W. Rossi da a conocer los resultados de otro estudio también realizado en

la ciudad de Caxias do Sul, entre los años 1997 y 2004. Se trató de una investigación experimental de carácter longitudinal, en la que Rossi y sus colaboradores trabajaron con un grupo de alumnos durante toda la enseñanza fundamental, que eran ocho series en aquel momento. El objetivo consistió en conocer el proceso de desarrollo de la comprensión estético-visual de los alumnos, en la medida en que iban siendo expuestos a actividades sistemáticas de lectura y discusión estética durante todos esos años de escolarización. La evaluación del desarrollo del grupo que participó en el experimento fue siendo contrastada con un grupo de control con las mismas características en cuanto a la edad y los factores socioculturales, pero que no había estado involucrado en las mismas actividades de consumo de arte. La comparación entre los dos grupos se realizó una vez por año, mostrándosele al *grupo de control* las mismas obras que habían sido trabajadas con el *grupo experimental*.

Los resultados obtenidos le permitieron a Rossi corroborar y observar con mayor claridad aquello que su investigación de doctorado ya le había permitido concluir: que la exposición sistemática al consumo artístico es un factor determinante en el desarrollo de las habilidades interpretativa que son fundamentales para la comprensión del arte.

Apesar de existir uma forte correlação entre idade e estágio, o que mais favorece o desenvolvimento estético é a exposição, a frequência à arte. A pesquisa mostrou que os alunos do grupo experimental alcançaram um grau de sofisticação em sua compreensão estética não esperada para sua idade e escolaridade. Por isso, ousamos afirmar que alunos que vivenciam atividades de leitura estética visual durante o Ensino Fundamental alcançam uma compreensão estética mais sofisticada e adequada ao mundo da arte do que a de um adulto com formação universitária, mesmo em Ciências Humanas, e apresentam um nível de criticidade, raciocínio e fluência verbal superior ao de alunos sem essa vivência (Rossi, 2005, p. 67).

Otra de las conclusiones importantes a que llega Rossi es que no se necesita en lo absoluto una metodología formalista para enseñar a leer obras de arte, ni tampoco la introducción de contenidos propios de la Historia del Arte desde las series iniciales, para que los alumnos, al llegar al final de la enseñanza fundamental, sean capaces de interactuar con el arte y comprenderlo de una manera enriquecedora y significativa, en primer lugar para su propia experiencia vital. El otro aspecto importante es que las ideas, preguntas y juicios de los alumnos deben ser escuchados, respetados y tenidos en cuenta por el profesor; con base en ese entendimiento es que se puede favorecer el desarrollo de la comprensión del arte. Rossi recomienda que los arte-educadores deben mostrar flexibilidad ante la pluralidad de sentidos que los niños atribuyen a las obras, sus respuestas deben ser siempre recibidas como válidas, y a partir de sus propios argumentos es que se les debe motivar a explicar las razones de sus comentarios. Al proceder mediante esta metodología en el experimento, se pudo comprobar cómo los alumnos se sentían estimulados a participar en la discusión sobre las obras, lo

cual fue uno de los factores que favoreció el desarrollo de la comprensión estético-artística (Rossi, 2005).

La comparación entre el *grupo experimental* y el *grupo de control* demostró diferencias significativas en cuanto a la manera en que procedían en la lectura de las obras. Según concluye la autora, como tendencia general los alumnos que no participaron del experimento didáctico siguieron manifestando un tipo de lectura realista e ingenua (relación imagen-mundo), mientras que el grupo experimental dio muestras de evolucionar hacia una lectura cada vez más sofisticada y más próxima al mundo del arte.

A pesquisa mostra que uma aula mensal de leitura estética pode proporcionar o desenvolvimento de uma compreensão estética sofisticada ao final do Ensino Fundamental. As diferenças entre as leituras dos grupos são significativas, sendo coerente atribuir a riqueza do pensamento estético do grupo experimental às atividades rotineiras de discussão estética frente a imagens vivenciadas ao longo da pesquisa (Rossi, 2013, p. 12).

En su estudio longitudinal de carácter experimental, Rossi corroboró muchos de los elementos característicos de los niveles de lectura que habían sido descubiertos y definidos en su investigación de doctorado. En las series iniciales los alumnos tienden por generalidad a establecer relaciones entre lo que ven en la imagen y lo que conocen del mundo, prefiriendo aquellas escenas que les son más familiares. La interpretación procede mediante la identificación del sentido referencial, del significado literal de las cosas concretas que se reconocen en la imagen; que es lo que la autora había denominado lectura narrativa. En la valoración de las obras los criterios usados por los alumnos son los colores, el tema, la maestría del artista y el realismo de la representación. Rossi concluye que en las series iniciales el pensamiento estético que se verifica es el Nivel I de su clasificación.

Sin embargo, en el grupo experimental se comenzó a verificar un desarrollo considerable del pensamiento estético. Las obras en blanco y negro empezaron a ser aceptadas, por lo que el criterio del color cedió en su protagonismo. El realismo fotográfico comienza a ser rechazado, por lo que las imágenes con mucha semejanza con la realidad, al ser asociadas a la fotografía, dejan de resultar creativas. La originalidad entendida como creatividad, ocupa el protagonismo como criterio de valoración artística, lo cual señala Rossi (2005) que se puede considerar ya como una característica del Nivel II de su clasificación. También, comienza a aparecer el reconocimiento de la intencionalidad del artista, de la obra como un medio para la expresión de sentimientos e ideas, lo cual es propio del Nivel III.

Ao final da 3ª série, aos nove anos de idade, o pensamento estético dos alunos já é mais sofisticado do que o da maioria da população adulta. Além disso, pais e professores percebem que os alunos escrevem e interpretam melhor a Língua Portuguesa, sendo que as redações são mais

complexas e criativas. A expressão verbal é mais fluente e o vocabulário mais amplo, adequado e sofisticado. A criticidade aumentou, inclusive nos diálogos em casa e as crianças são capazes de acolher e fazer considerações sobre o ponto de vista dos colegas, expondo suas ideias com respeito a todos (Rossi, 2005, p. 59).

Lo que la autora señala con relación a mejoras en la escritura y la interpretación de la lengua portuguesa, mayor fluidez en la expresión verbal y aumento del vocabulario, desarrollo de la capacidad crítica y de diálogo, etc., pudiera ser considerado como una *transferencia* de habilidades generadas mediante la enseñanza de arte, hacia otras disciplinas o actividades. Sin embargo, la base sobre la que se exponen tales evidencias sobre una posible transferencia, son las percepciones de padres y profesores, no comprobaciones rigurosas en el marco de una investigación experimental⁶.

A partir de las series intermedias (4ta, 5ta y 6ta), entre los 9 y 10 años comienza a aparecer la elaboración de significados metafóricos, en la media en que los alumnos logran trascender el marco del sentido literal, el mero reconocimiento de lo concreto representado (plano denotativo diríamos en términos semióticos), para elevarse hacia la articulación de significados más subjetivos y englobantes (plano de la connotación). La autora anota el dato de que en el grupo de control ese salto cualitativo en la lectura aparece apenas a los 11 años.

De la 5ta serie en adelante la mayoría de los alumnos del grupo experimental reconoce la autonomía del artista como el responsable por las características y la calidad de la obra, dejando de establecer una relación directa entre su estado de ánimo y lo que expresa la imagen. La exigencia por el realismo fotográfico propia del Nivel I también desaparece, la expresividad de la obra se valoriza por encima de la naturaleza del tema; lo cual considera la autora que son características propias del Nivel III. Una vez alcanzado este nivel de lectura el alumno muestra conciencia de su rol en la interpretación, de que es él quien le atribuye un significado a la obra entre otros posibles.

Concluye Rossi que al final de la enseñanza fundamental los alumnos del *grupo experimental* no dejan dudas de ser capaces de articular múltiples puntos de vista, y muestran conciencia de que una de las especificidades comunicativas del arte es que no existe una sola interpretación válida para una obra. Dejan de ser, por tanto, meros descifradores de la intencionalidad del artista, para esforzarse en función de una interpretación personal, lo cual ya podemos definir como una conciencia hermenéutica competente. A los 10 años de edad, los alumnos que participaron del experimento aventajaban con creces a los del grupo de control:

A maioria das crianças do grupo experimental, aos dez anos de idade, apresenta um pensamento estético semelhante ao dos alunos de 14 anos do grupo de controle. Isto é, enquanto nestes a crença de que o artista transfere seu estado de espírito para a obra é dominante, nos alunos do

grupo experimental já está em declínio, para dar lugar a um pensamento mais sofisticado dos pontos de vista estético e cognitivo, que é o reconhecimento da autonomia do autor em se desvencilhar dos determinantes do mundo (físico ou psicológico) para criar a obra (Rossi, 2005, p. 61).

Es decir, si en el *grupo experimental* a partir de los 9 años los alumnos comienzan a dar muestras de ser capaces de entrar de manera activa al juego metafórico que propone el arte, mientras que los del *grupo de control* demoran hasta los 11 años, y si la mayoría de los alumnos del *grupo experimental* a los 10 años ya manifiestan un pensamiento estético semejante al de alumnos de 14 años del *grupo de control*; entonces lo que descubre Maria H. W. Rossi es una *zona de desarrollo próxima* para la comprensión del arte. Sin embargo, la autora no hace uso de este concepto de Vygotsky (1995; 2008), ni enfoca su análisis en esa perspectiva teórica. Es más bien una conclusión a la que arriba, pero en los marcos generales de la teoría cognitiva del desarrollo estético que constituye la base epistemológica de su pesquisa.

Consideraciones Finales

Consideramos que el estudio realizado por Maria H. W. Rossi no solo es un aporte de gran importancia para el campo de la arte-educación en Brasil, también lo es para toda la región latinoamericana. La autora tiene el mérito de haber contextualizado en Brasil los estudios del desarrollo de la comprensión estética en los marcos de la psicología cognitiva. Al emprender su investigación empírica, Rossi coloca en el centro de la atención una serie de problemáticas relacionadas con la arte-educación a las que solo se les puede dar respuesta mediante estudios empíricos de carácter cualitativo. Por tanto, sus aportes teóricos y las respuestas a algunas de esas problemáticas abren una discusión fundamental para seguir fortaleciendo las concepciones de enseñanza que prestan una especial atención a la lectura/comprensión de obras de arte en el contexto escolar. Tanto la información empírica levantada con su pesquisa como la reflexión teórica que permite el análisis cualitativo de esos datos, son un aporte de gran importancia al campo de investigación en arte-educación.

Otra de sus contribuciones es la de aportar evidencias concretas que permiten cuestionar el enfoque formalista de lectura del arte. Someter a los alumnos a una metodología de lectura rígida, guiada por un cuestionario preestablecido de preguntas que enfatizan la percepción de líneas, colores, volúmenes, relaciones de figura fondo, etc., conduce al hábito de que el significado de la obra es algo objetivo, claramente identificable, y en consecuencia se termina bloqueando toda posibilidad de que los alumnos laboreen con el sentido de las imágenes desde sus experiencias e intereses concretos. Lo mismo se puede decir del manejo excesivo en la enseñanza fundamental de contenidos historiográficos, biográficos o categorías propias de la Historia del Arte como estilo, movimientos, géneros, sistemas de representación, etc.; pues se

trata de contenidos y conceptos que tienen un carácter operativo para los expertos, pero que para un niño o un espectador inexperto se presentan como totales abstracciones vaciadas de significado real. En esto último Rossi llega a un punto de encuentro con los postulados esenciales del enfoque de Abigail Housen.

Otro de los aspectos a destacar es que Maria H. W. Rossi elaboró una muestra de obras que va más allá del arte tradicional y moderno, entrando en el terreno de la estética posmoderna y de procedimientos que desbordan los medios de representación visual tradicionales. Tal es el caso del travestismo y el simulacro visual de la fotografía de Cindy Sherman, la instalación *environment* de Anish Kapoor, así como la instalación interactiva multimedia y multisensorial de Diana Domingues. Más polémica resulta la introducción de una imagen publicitaria. Pero por ejemplo, la muestra de obras que utilizó Parsons (1992) en su estudio de referencia no rebasa a la vanguardia de los años treinta, ni a la pintura como medio artístico. Picasso fue lo más contemporáneo que les mostró a los sujetos que entrevistó durante 10 años en plena década de los ochenta. Hacer entrar los procedimientos creativos posmodernos al contexto escolar continúa siendo todo un reto, y la investigación de Rossi da importantes pistas de cómo los alumnos se relacionan con ese tipo de prácticas artísticas contemporáneas.

El haber trabajado con una muestra dividida en dos grupos, uno con cierta familiarización con el arte y el otro no, le permitió a la investigadora establecer ciertos criterios diferenciadores en cuanto a la influencia que tiene el contexto y las mediaciones culturales en el desarrollo de competencias interpretativas. Esas primeras evidencias observadas en la investigación de doctorado fueron corroboradas en el estudio experimental de carácter longitudinal, en el que la autora pudo seguir paso a paso cómo la exposición sistemática al consumo de arte influía de manera determinante en el desarrollo de competencias intelectuales que expandían cada vez más las posibilidades interpretativas y de comprensión del arte de los alumnos.

En cuanto a la metodología empleada para obtener la información empírica, Rossi partió de un método de entrevista semiestructurada cercana a la de Parsons. Ese modelo suele generar un mayor nivel de interacción entre el entrevistador y el alumno, lográndose que este se sienta más relajado y que se establezca una relación de complicidad; pero en la misma medida en que el entrevistador hace más preguntas puede también terminar condicionando u orientando las respuestas de los sujetos hacia determinados tópicos de interés teórico, contaminando así la información. También hay ciertos tipos de preguntas que conducen al sujeto a emitir un juicio de valor sobre algún aspecto de la obra que le es señalado y no escogido por él mismo. Un modelo contrario sería el utilizado por Abigail Housen; un tipo de entrevista no condicionada que deja fluir, a manera de monólogo, la consciencia del sujeto en su proceso interpretativo. Esta investigadora solo hace dos preguntas: ¿hacia dónde o qué estás mirando?, limitándose el entrevistador a volver a intervenir para decir, ¿quieres agregar algo más? (Housen, 1999).

Por otro lado, investigaciones de esta naturaleza se pudieran enriquecer sobremanera mediante el cruce interdisciplinar con otras perspectivas teóricas como la estética de la recepción de base semiótica y hermenéutica, así como el constructivismo de la tradición que se remite a Vygotsky, que pone especial énfasis en el proceso de mediación semiótica como el motor que impulsa el desarrollo cognitivo. Una triangulación entre la tradición norteamericana que ha desarrollado los estudios empíricos sobre el desarrollo del pensamiento estético, el enfoque analítico de la teoría de la recepción artística, y la perspectiva histórico-cultura de Vygotsky, posibilitaría una lectura cualitativa de los datos mucho más integral y sensible a sutilezas que siempre escapan a uno u otro enfoque.

Y por supuesto, el gran aporte de Maria H. W. Rossi es el haber llegado a la síntesis de una propuesta de clasificación de tres niveles del pensamiento estético, con base en la lectura teórica de datos empíricos obtenidos en la realidad social, cultural y escolar de una región de Brasil. Ese modelo constituye un referente indiscutible para futuras investigaciones, ya sea para ratificarlo o para establecer puntos de divergencia.

Recibido el 3 de abril de 2019
Aprobado el 4 de junio de 2019

Notas

- 1 Otros investigadores(as) que han llevado a cabo estudios semejantes en Brasil son Teresinha Sueli Franz (2003), Maristela Sanches Rodrigues (2008), Rachel de Sousa Vianna (2009), José Sousa Ferreira da Silva (2017).
- 2 Las obras utilizadas fueron las siguientes: Alegoría de la Primavera (1482), de Sandro Botticelli; Guernica (1937), de Pablo Picasso; Broadway Boogie Woogie (1942), de Piet Mondrian; Rua de Erradias (1956), de Lasar Segall; S/T no. 96 (1981), de Cindy Sherman; É um Homem, S/T Parte II (1989-90), de Anish Kapoor; Trans-e: my body, my blood (1998), de Diana Domingues; y una imagen publicitaria extraída de la Revista Claudia (n. 9, año 36, 1997). Las dos primeras obras fueron utilizadas solo en algunas de las entrevistas. La obra de Cindy Sherman es una fotografía, la de Kapoor una documentación fotográfica de una instalación, y la de Diana Domingues una instalación electrónica interactiva, que pudo ser experimentada por los alumnos en el espacio expositivo. Las obras pictóricas y fotográficas se mostraban en reproducciones de formato A3.
- 3 Esta es una las conclusiones a las que llega Abigail Housen (1999) después de tres décadas de pesquisa empírica: *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.*
- 4 En Rusia, la Teoría de la Actividad desarrollada por Leontiev con base en el enfoque histórico-cultural de Vygotski, ha tenido resultados positivos en estudios experimentales sobre la percepción y comprensión del arte (Leontiev, 2011).
- 5 Parsons (2011) acabaría abandonando el modelo de desarrollo lineal, para sumarse a la tesis de que tanto en la creación como en la comprensión del arte

diversas habilidades se pueden desarrollar al mismo tiempo y a diferentes niveles. Véase también Fróis (1999).

- 6 En el informe *¿El arte por el arte?*, sobre el complejo tema la *transferencia causal de habilidades* los autores llegan a la siguiente conclusión general: “[...] la transferencia del aprendizaje resulta sumamente difícil de demostrar y tiene una larga y controvertida historia en el terreno de la psicología [...] La mayoría de los estudios sobre transferencia de las artes no se ha basado en la enseñanza explícita para la transferencia, en la que se pide que los alumnos intenten aplicar las habilidades desarrolladas en la clase de arte en áreas no artísticas” (Winner; Goldstein; Vincent-Lancrin, 2014, p. 43).

Referencias

- BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BEUCHOT, Mauricio. **Tratado de Hermenéutica Analógica**. México: UNAM, 1997.
- ECO, Umberto. Intentio Lectoris: apuntes sobre la semiótica de la recepción. In: ECO, Umberto. **Los Límites de la Interpretación**. Barcelona: Editorial Lumen, 1992. P. 21-46.
- FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para uma Compreensão Crítica da Arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.
- FREEMAN, Norman; SANGER, Daniela. Commonsense Aesthetics of Rural Children. **Visual Arts Research**, New York, v. 21, n. 2, p. 1-10, 1995.
- FRÓIS, João Pedro. Entrevista com Michael Parsons. **Noesis**, Lisboa, v. 52, p. 31-34, out./dez. 1999.
- GARDNER, Howard. **Educación Artística y Desarrollo Humano**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1994.
- GARDNER, Howard. **Arte, Mente y Cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad**. Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1997.
- HOUSEN, Abigail. **The Eye of the Beholder: measuring the aesthetic development**. 1983. 666 f. (Ed. D. Thesis) – Harvard Graduate School of Education, Cambridge, 1983.
- HOUSEN, Abigail. El ojo del Observador: investigación, teoría y práctica. In: AESTHETIC AND ART EDUCATION: A TRANSDISCIPLINARY APPROACH, 1991, Lisboa. **Proceedings...** Lisboa: 27-29 Sept. 1999. P. 1-28.
- LEONTIEV, Dmitry A. Funções da Arte e Educação Estética. In: FRÓIS, João Pedro (Org.). **Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011. P. 129-147.
- MARKIEWICZ, Henryk. La Recepción y el Receptor en las Investigaciones Literarias. In: MARKIEWICZ, Henryk. **Los Estudios Literarios: conceptos, problemas, dilemas**. La Habana: Criterios, 2010. P. 44-74.
- MORAWSKI, Stefan. Las Principales Corrientes de la Estética del Siglo XX. In: NAVARRO, Desiderio. **Stefan Morawski: de la estética a la filosofía de la cultura**. La Habana: Criterios, 2006. P. 23-149.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. La Intencionalidad y la no Intencionalidad en el Arte. In: VOLEK, Emil; JANDOVÁ, Jarmila. **Estética, Función y Valor: estética y semiótica del arte de Jan Mukařovský**. Bogotá: Plaza & Janés Editores, 2000. P. 415-456.

- PARSONS, Michael. **Compreender a Arte**. Uma Abordagem à Experiência Estética do Ponto de Vista do Desenvolvimento Cognitivo. Lisboa: Editorial Presença, 1992.
- PARSONS, Michael. Dos Repertórios às Ferramentas: ideias como ferramentas para a compreensão das obras de arte. In: FRÓIS, João Pedro (Org.). **Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011. p. 171-191.
- PIAGET, Jean. **La Equilibración de las Estructuras Cognitivas: problema central del desarrollo**. Siglo XXI Editores, 1998.
- PIAGET, Jean. **La Psicología de la Inteligencia**. Barcelona: Editorial Crítica, 1999.
- PIAGET, Jean. **La Representación del Mundo en el Niño**. Madrid: Ediciones Morata, 2001.
- RALL, Dietrich (Org.). **En Busca del Texto: teoría de la recepción literaria**. México: UNAM, 1987.
- RODRIGUES, Maristela Sanches. **Desenvolvimento Estético: entre as expectativas do professor e as possibilidades dos alunos**. 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.
- ROSAS, Ricardo; SEBASTIÁN, Christian. **Piaget, Vigotsky y Maturana: constructivismo a tres voces**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2008.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. **Leitura Estético-Visual na Educação Fundamental**. 2000. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que Falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. A Estética no Ensino das Artes Visuais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 49-69, jul./dez. 2005.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. O Desenvolvimento do Pensamento Estético-Visual na Escola. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL – CONFAEB: ARTE/EDUCAÇÃO NO PÓS-MUNDO, 23., 2013, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: 2013. P. 1-12.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. Leitura Visual e Educação Estética de Crianças. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 213-229, ago. 2015.
- SILVA, José Sousa Ferreira da. **Avaliação do Estado de Desenvolvimento Estético e a Programação de Ensino de Leitura de Imagem com uso de Relação de Equivalência**. 2017. 172 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- VIANNA, Rachel de Sousa. **Ensinar e Aprender a ver**. 2009. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamiento y Lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas**. Buenos Aires: Ediciones Fausto, 1995.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **El Instrumento y el Signo en el Desarrollo del Niño**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

Estudio Crítico sobre la Investigación Empírica de Maria Helena Wagner Rossi

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores**. Barcelona: Editorial Crítica, 2008.

WINNER, Ellen; GOLDSTEIN, Thalia; VINCENT-LANCRIN, Stéfhan. **¿El Arte por el Arte?:** la influencia de la educación artística. México: Instituto Politécnico Nacional, 2014.

Hamlet Fernández Díaz es doctor en Ciencias sobre Arte por la Universidad de La Habana, Cuba. Profesor de la Facultad de Artes y Letras de la Universidad de La Habana. El presente trabajo es resultado de estudios posdoctorales realizados en el Programa de Posgraduación en Educación de la Universidad de Uberaba, MG, Brasil. Apoyo a la investigación: CAPES; FAPEMIG. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6864-6359>
E-mail: hamletfdez84@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.