

Juan José Jové Peres.

Universitat de Lleida

Vygotsky y la Educación Artística

1. *La Psicología del Arte de Vygotsky*

Es de sobras conocido que Vygotsky se vinculó a la psicología partir de la literatura. Su interés de partida apuntaba a descubrir cómo funcionan las obras de arte: cómo están construidas; qué procedimientos usa el escritor al producir obras que merezcan el calificativo de artísticas. Asimismo, intentó caracterizar los procesos mentales que tienen lugar en el lector de obras de arte. Su libro *Psicología del arte* (edición de su tesis doctoral), da cuenta de sus planteamientos sobre arte literario y psicología. En él, Vygotsky presta especial atención al análisis de diversas obras. Fundamentalmente, diversas fábulas de Krilov, un cuento de Bunin, titulado *Aliento apacible*, y la obra de Shakespeare: *Hamlet*. Cada obra es desmenuzada desde una perspectiva procedimentalista. Influenciado por la escuela formalista rusa de principios de siglo, considera que cada obra es una entidad autónoma que debe ser comprendida en sí misma. El autor, su biografía, su personalidad, son absolutamente secundarios. Por eso en su tesis doctoral no aparece ninguna referencia a la vida de los autores de las obras. Esto no obsta para que sea especialmente sensible a la contextualización socio-histórica de las obras. Éstas siempre nacen condicionadas por la vida cultural. En definitiva, la comprensión en profundidad de las obras de arte, exige, por un lado, el conocimiento de los procedimientos usados en su construcción, por otro, el conocimiento de los enmarcados e influencias socioculturales y, en tercer lugar, los efectos desencadenados por la obra en la mente de los lectores o espectadores. Este último aspecto merece algún complemento.

Lo fundamental es que las obras de arte generen emociones. El autor las produce con esta intencionalidad. El arte siempre apunta hacia lo emocional. Pero no hacia emociones completamente asimilables a las habituales, a las propias del trajinar de cada día, sino hacia emociones de orden estético. Incluso cuando parece que son las propias de la vida cotidiana las que son activadas por las obras, resulta que en ningún caso se movilizan como si fueran una simple reedición de estas. El arte juega siempre con sutilezas de naturaleza emocional.

El autor de las obras juega con las emociones de los lectores o espectadores. Y dice Vygotsky que desencadena en ellos, a través de las peripecias de la obra, varias ondas emocionales que siguen a lo largo de su desarrollo caminos paralelos o, incluso, opuestos. Pero, al final de la obra, estas ondas emocionales se entrecruzan y funden en un todo integrado dando lugar a lo que llama la *catarsis*. Se produce una reintegración emocional que consigue iluminar de manera retroactiva toda la obra.

En la *Psicología del arte*, Vygotsky, además de abordar la naturaleza de las obras de arte y como éstas son elaboradas y leídas o contempladas, intenta orientar hacia donde debe encaminarse la psicología del arte. Fundamentalmente, debe ser una disciplina científica que intente desvelar el papel desempeñado por las diversas funciones psíquicas en la producción y disfrute de las obras. Es decir, que intente caracterizar el papel desempeñado por las emociones, la percepción, la memoria, la imaginación, la fantasía, el pensamiento, ... Las obras apuntan a la consecución de la catarsis, y ésta, como hemos visto, es de índole fundamentalmente emocional. Pero, el papel relevante otorgado a lo emocional no impide que todas las funciones psíquicas estén implicadas. La mente trabaja siempre de manera sincrética.

Lo cognitivo (piénsese en los procesos perceptivos, conceptuales, intelectuales, ...) no trabaja al margen de lo emocional. Y a la inversa, lo emocional no se activa absolutamente al margen de lo cognitivo. Por eso Vygotsky asocia el arte a un tipo peculiar de pensamiento que caracteriza como pensamiento emocional. Y este particular tipo de pensamiento es desplegado tanto por los autores de las obras como por los lectores o contempladores. En definitiva, la psicología, en razón de ser una disciplina que puede ayudar a desentrañar el papel desempeñado por las diversas funciones psíquicas en la producción y disfrute del arte, cobra una especial importancia para Vygotsky. Además, esta importancia se agiganta si se piensa que la psicología, además de ayudar a clarificar a nivel macroabarcador el quehacer de las funciones psíquicas, puede ayudar a desentrañar los minuciosos procesos mentales implicados en la construcción, paso a paso, de las obras. Igualmente cabe esperar que la psicología pueda ayudar a desentrañar los minuciosos procesos que se van activando, sobre la marcha, en la mente del lector u observador de arte.

Otro aspecto de la *Psicología del arte* que importa destacar es el apartado que dedica al terminar el libro a la educación artística. El arte tiene un inmenso potencial formativo. Vygotsky, pensando en la construcción del hombre nuevo (el nuevo modelo de hombre que según los adalides de la edificación de la nueva sociedad socialista - recuérdese que era marxista, y que, como tal, soñaba con la consecución de una nueva sociedad que superase la mezquindad y deshumanización inherente al mundo capitalista - creía que la educación debía desempeñar un papel de crucial importancia, pues si la mente de los ciudadanos de la nueva sociedad seguía funcionando según los modos habituales en la sociedad capitalista, el cambio social fracasaría. La educación debía ser una eje fundamental para la construcción de la nueva sociedad, y, en su seno, el sector correspondiente a la educación artística debería ocupar un papel relevante, pues no en balde el arte apunta a instalar la vida mental, y, en consecuencia, el quehacer de las diversas funciones psíquicas, en el ámbito de lo sutil. En el ámbito de las funciones psíquicas que Vygotsky, en sus obras de madurez denominó funciones psíquicas superiores.

2. Vygotsky y el paradigma de la autoexpresividad

Tras escribir su obra *Psicología del arte*, Vygotsky quedó profundamente vinculado a la psicología y a la educación. Y se empeñó en crear un marco teórico en el que ambas disciplinas formarán un todo indisoluble. Por eso cabe adscribir a

Vygotsky, con toda razón, al ámbito de la psicología educativa. De hecho, la intensa dedicación de Vygotsky a la psicología educativa conllevó que su inicial anclaje en el mundo de la literatura, y su interés por el arte, se debilitase. No obstante, nunca dejó de lado estos intereses. Siguió escribiendo algunos textos relacionados con el arte. Uno de ellos merece una especial atención. Se titula *La imaginación y el arte en la infancia*. En él, Vygotsky, tras presentar una versión más elaborada e integrada sobre el papel desempeñado por las funciones psíquicas en la producción de arte, que la propia de su tesis doctoral - una versión que conlleva el otorgar en arte un relevante papel a la imaginación de orden no meramente reproductor - , presenta tres capítulos dedicados a la educación artística en el ámbito escolar: uno dedicado a la literatura, otro al teatro y otro a la expresión figural.

Vistos en conjunto, las metodologías y procedimientos didácticos defendidos por Vygotsky, pueden ser asociados a los propios de la escuela activa, que por aquel entonces estaba en fase de consolidación y expansión por toda Europa. Y en cuanto estos métodos y procedimientos son sumamente afines a los promovidos más adelante por Lowenfeld (1958, 1970) y Stern (1959, 1967, 1965), pueden ser asimilados a los propios del movimiento de la autoexpresividad. El arte brota con absoluta naturalidad de la espontaneidad expresiva de los niños. La escuela debe facilitar y potenciar esta espontaneísta expresividad. Ésta es la orientación básica. Pero, en el capítulo dedicado a la educación literaria emerge un planteamiento que a la vez que se distancia del enfoque propio de la escuela activa, anticipa las tesis de madurez de Vygotsky sobre cómo hay que orientar los procesos educativos. Vygotsky cita a Tolstoi. Explica como éste educaba a los niños para que mejorasen sus capacidades narrativas. Tolstoi invitaba a estos a crear cuentos. Y lo hacía dándoles total autonomía. Pero en ocasiones se ponía a trabajar en equipo con un grupito de ellos. Y de la interacción imaginativo-creativa surgía un nuevo cuento. Un nuevo cuento que, en determinados casos era publicado. Firmaban el cuento los niños coautores y, también, Tolstoi, pues había participado como uno más en su construcción.

Importa subrayar que Vygotsky, cuando comenta la metodología educativa utilizada por Tolstoi, deja entrever cuales van a ser sus posteriores tesis (las de las obras de madurez) sobre cómo enfocar la educación. Escribe: “Tolstoi no hizo otra cosa con los niños campesinos que darles educación literaria. Despertó en ellos formas de expresar sus vivencias y su enfoque del mundo que no conocían en modo alguno hasta entonces, y junto con los niños inventaba, construía, combinaba, les inspiraba, les planteaba temas, es decir, canalizaba en lo principal todo el proceso de su actividad creadora, les mostraba modos literarios, etc. Y todo eso es educar, en el sentido más genuino de la palabra” (p. 62). Es decir, que los educadores deben tener un papel mucho más activo y participativo que el defendido por la escuela activa o el movimiento de la autoexpresividad. Deben erigirse en mediadores de la cultura. En promotores y facilitadores de la asimilación cultural. En el caso de la expresión literaria deben convertirse en mediadores de formas de describir y narrar que estén ayudadas por las formas propias de la cultura literaria de alto nivel. Y, aunque respecto a las artes visuales no es Vygotsky tan explícito, cabe suponer que debería promoverse también este enfoque educativo.

Recuérdense las últimas palabras del párrafo transcrito: “Y todo eso - lo que hacía Tolstoi para que los niños mejorasen sus capacidades expresivas - es educar, en el sentido genuino de la palabra”. Por tanto, dejar a los niños a su aire, abandonarlos a la simple y espontánea expresividad personal, parece que difícilmente puede llevarles a cotas educativas de elevado perfil. Claramente, pues, en *La imaginación y el arte en la infancia* se anticipa la versión madura de Vygotsky sobre educación.

3. Algunos subrayados sobre los textos de madurez de Vygotsky

Los libros *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores* y *Pensamiento y lenguaje* son considerados las dos obras cumbre de Vygotsky. Sus obras de madurez. En ellas profundiza sobre el funcionamiento de la mente. E indaga, fundamentalmente, sobre la génesis de las que denomina funciones mentales superiores. Igualmente enriquece sus propuestas metodológicas sobre educación. Digamos algunas cosas básicas sobre todo ello.

La mente propiamente humana tiene una génesis social. En esta génesis el uso de herramientas ha tenido una excepcional relevancia. Y, sobre todo, el uso de herramientas de naturaleza simbólica. El mundo de los signos ha transformado en profundidad la vida mental. La mente humana evolucionada es una mente que trabaja con signos. Y estos en muchos casos, están vinculados a códigos. Forman parte de ellos. El código básico, el más relevante es el código verbal. Pero cualquier código potenciador de la vida humana puede contribuir al enriquecimiento de la vida mental. De todas maneras, el hecho de que la mente trabaje con signos, y que estos tengan un origen social, no quiere decir que quede absolutamente sujeta a los códigos socialmente consolidados.

La mente trabaja, sí, con signos, pero estos son meros instrumentos. Sucede, por tanto, con ellos, lo que suele suceder con las herramientas laborales: por más que éstas tengan formas de uso consolidadas socialmente, cualquier mente medianamente desarrollada puede usarlas según modalidades distintas, e incluso puede orientarlas hacia la consecución de objetivos diferentes de los habituales. La mente -la conciencia, como suele decir Vygotsky- sobrevuela el uso instrumental de los signos. Ello explica porque, finalmente, en las tesis más maduras de Vygotsky, la unidad primordial del funcionamiento de la conciencia no sea la palabra (y con ella los signos) sino los significados. La conciencia usa pues los signos, y, complementariamente, los códigos, pero, quede claro, no es esclava de ellos. De todas maneras, para que la conciencia pueda acceder, a través del uso de signos, a los niveles de desarrollo de índole superior, que le permiten operar de manera liberada y personal, debe darse una condición de extrema importancia: que los signos y los códigos hayan experimentado un proceso de interiorización. Un largo proceso de interiorización a través del cual se consigue no sólo que los signos y códigos se integren en la dinámica mental, sino que contribuyan a la transformación de las propias estructuras y dinamismos de la mente.

Toda auténtica interiorización conlleva la transformación en profundidad de la vida mental. De sus estructuras y de su funcionamiento. Cambian las funciones psíquicas. Cambia su interacción. Cambian sus dominancias. Pero, en cualquier caso,

la vida mental es siempre de naturaleza significativa. Necesita de los significados. Y propende, siempre, a generarlos. La mente, pues, aprovecha los significados usuales en la vida social, pero puede liberarlos de sus ataduras habituales. Por eso insiste Vygotsky en la importancia de distinguir con nitidez dos conceptos: el de significado y el de sentido.

El significado está presidido por los usos habituales de los códigos. El sentido se distancia de estos significados de uso común. Por eso las palabras pueden ser usadas con sentidos sumamente alejados de sus significados de base. Y lo mismo cabe decir de las frases y de los párrafos. Por eso, a su vez, una obra de arte puede tener sentidos muy diversos. Y diferentes lectores u observadores pueden generar sentidos marcadamente distintos. Incluso más, un mismo sujeto, mientras está leyendo o contemplando una obra, tiende a generar sentidos alternativos o complementarios. Y lo mismo puede suceder al aproximarse a la misma obra en momentos diversos de su vida.

En cuanto a las tesis de Vygotsky sobre educación, un concepto de sobras conocido adquiere, en las obras de madurez, extrema importancia: el concepto de zona de desarrollo próximo. Digamos algunas cosas relevantes. La zona no puede reificarse. Se crea sobre la marcha. Se genera mientras interacciona el niño con personas de mayor formación, bajo el supuesto de que la interacción apunte a mejorar el nivel de competencias o de aprendizaje del niño. Ambos se implican en una misma actividad compartida. El adulto procura que el niño participe, dentro de sus posibilidades, en la actividad. Y a medida que el niño progresa, procura que el grado de implicación y protagonismo aumente. La zona, vista como la distancia existente entre el rendimiento autónomo del niño y el rendimiento que puede alcanzar con la ayuda del adulto, se está, pues, modificando a medida que el niño progresa. Estas ideas básicas pueden bastarnos.

Siendo el concepto de zona de desarrollo próximo el concepto medular de las propuestas metodológicas de Vygotsky sobre educación, cabe deducir que esta debe enfocarse como un sistema interactivo, presidido por la cultura y orientado a su asimilación. Pero también, debe enfocarse como un sistema potenciador del desarrollo de las funciones psíquicas, y, en consecuencia, de las capacidades a ellas vinculadas. Sobre este particular tiene interés el recordar que en Vygotsky el aprendizaje se adelanta al desarrollo, y debe, siempre, contribuir a que éste prosiga su curso ascendente. Por tanto, es muy importante que mientras se promueve y facilita cierto aprendizaje puntual, no se pierda de vista que este aprendizaje apunta a la potenciación de las capacidades del niño, y, en definitiva, a la potenciación de su desarrollo.

4. Visión integrativa

Vygotsky murió tan joven que no tuvo tiempo de darnos una versión integrada sobre arte, psicología del arte, educación y educación artística. Pero en su obra podemos encontrar numerosas referencias o apoyos capaces de perfilar una propuesta teórica de naturaleza integrativa.

A modo de esbozo de tal posibilidad vamos a anotar unas cuantas puntualizaciones que, apoyándose en lo que hemos expuesto en los apartados anteriores, sean respetuosas con sus tesis y propuestas.

- Las obras de arte son analizables desde la perspectiva de la identificación de los modos de producción usados por el artista. Es decir, que cabe la posibilidad de descubrir los procedimientos y estrategias utilizadas en su elaboración. Estos análisis, deben evitar el peligro derivado del conceptualismo y del formalismo. Los procedimientos y estrategias que se descubran siempre deben quedar vinculados al mundo de las emociones. Y muy especialmente de las emociones de orden estético. Asimismo, teniendo en cuenta que la mente propende en arte a deambular por un peculiar universo en el que los significados y sentidos se liberan de muchas de las ataduras propias del mundo de lo cotidiano, las obras de arte deben ser abiertas a las sutilezas del significado y de la interpretación. Y el pensamiento puesto en acción con esta finalidad, siempre debe propender a merecer el calificativo de pensamiento emocional.

- Debido a que los procedimientos y estrategias usadas en la producción de arte están asociadas al uso de signos y sistemas de signos, convendrá que en los análisis de las obras se preste especial atención al papel desempeñado por estas entidades. Y, como decíamos en el apartado anterior, al papel desempeñado por los particulares significados y sentidos que se filtran en la obra y que, de alguna manera, tiñen a los signos y sistemas de signos usados. Lo que estamos diciendo sobre el análisis de las obras puede ser aplicado a los procesos de producción de arte: las obras de arte son producidas usando signos, sistemas de signos, procedimientos y estrategias. Pero el uso de todos estos componentes queda siempre vinculado, a lo largo del proceso constructivo de las obras, al mundo vivencial y emocional de la mente que los maneja. E, igualmente, debe quedar vinculado el proceso constructivo al mundo de las sutilezas de los significados y sentidos.

- Por otro lado, debe tenerse en cuenta que la lectura y contemplación de obras de arte debe mantener vínculos de dependencia, de uno u otro signo, y según modalidades muy diversas, respecto a los pertinentes enmarcados socioculturales. Y algo parecido cabe decir de la producción de arte. Las obras son producidas teniendo en cuenta diversas aportaciones de la cultura (Vygotsky diría que deben tener en cuenta siempre elementos extraídos de la herencia cultural recibida) y, muy especialmente, en nuestro caso, de la cultura del arte. En cualquier caso, tanto la lectura y observación de obras de arte como la producción de arte puede ser analizada y comprendida desde la perspectiva del papel desempeñado por las diversas funciones psíquicas. El quehacer de estas funciones (la percepción, la memoria, las emociones, el pensamiento, ...) debe ser vinculado al mundo de los signos y sistemas de signos. Y también al de los procedimientos y estrategias usadas el producir y vivenciar-interpretar obras de arte. Asimismo, la lectura, contemplación, interpretación y producción de obras de arte debe ser asociada al cultivo, por parte de las mentes implicadas en todo ello, de todo tipo de sutilezas (piénsese en las sutilezas emocionales, motivacionales, formales, interpretativas, semánticas, ...).

Respecto a la concepción de la educación artística podríamos destacar las siguientes puntualizaciones.

- Las capacidades y competencias propias de los analistas de arte y las propias de los que lo producen, pueden y deben ser asimiladas a través de actividades compartidas guiadas por educadores que las dominen a cierto nivel. Estas actividades deben desplegarse en el seno de lo que Vygotsky denomina zona de desarrollo próximo. Por consiguiente, a tenor de lo expuesto en el apartado anterior, esta zona debe ser modificada en función de los progresos que vayan realizando los escolares. Y estos, a medida que adquieran mayor nivel competencial, tendrán mayor participación en la regulación y ejecución de la actividad. Finalmente, en el mejor de los casos, el nivel de competencias alcanzado debe permitir el desplegar los alumnos la actividad con total autonomía y sin que el rendimiento quede mermado. Naturalmente, trabajar en el seno de la zona de desarrollo próximo exige que siempre se parta de las capacidades iniciales de los escolares. Pero, a diferencia de lo pregonado por la escuela activa y el movimiento de la autoexpresividad, este partir de su nivel de base, no debe implicar que alumnos queden abandonados al mero progreso que derive de su quehacer autónomo, por más interesante y gratificante que sea.

- La autoexpresividad puede ser aceptada y promovida en un primer momento, pero la potenciación del desarrollo expresivo y de los conocimientos y destrezas que exige el tener una buena iniciación al mundo del arte, fuerzan a no consolidar a perpetuidad las *desculturalizadas* formas de expresión a las que llegan espontáneamente los escolares. No obstante, la autoexpresividad también debe fomentarse en otros momentos evolutivos a los que hayan accedido los escolares a través del proceso de culturalización en el que estarán inmersos en las instituciones escolares. Es decir, que la asimilación de muy diversos aportes de la cultura del arte, debe ser canalizada en la escuela hacia la potenciación de la expresividad auténticamente personal. En relación a este enfoque de la autoexpresividad enriquecida a través de la culturalización, conviene recordar el concepto de interiorización. De dar relevancia a este concepto, los aprendizajes relativos al arte (a las obras de arte, a su lectura, observación y disfrute, a su producción, ...), deben ser incorporados a la propia dinámica de la mente. No pueden quedar en meros aprendizajes superficiales que luego no puedan servir para mantener los ciudadanos vitalizadores vínculos con el mundo del arte.

- La interiorización de los aprendizajes debe contribuir, como toda auténtica interiorización, a mejorar las capacidades reales de los escolares. Debe potenciar al curso seguido por el desarrollo. Debe ayudar al enriquecimiento de las funciones psíquicas y de sus interacciones. Debe contribuir, también, a que los escolares puedan expresarse de manera realmente personal. Debe contribuir, en el caso de la educación artística, a todos los progresos que acabamos de citar, y, además, a que el arte pueda ocupar un papel importante en la vida cotidiana futura de los escolares. La interiorización debe contribuir, en definitiva, a la mejora de la vida emocional, de la imaginación, de la inteligencia, de la sensibilidad, ... Es decir, según aspiración de Vygotsky, debe contribuir a la emergencia del hombre nuevo, capaz de mejorar en profundidad la vida.

- Por descontado, en función de todo lo dicho, los educadores deben tener una sólida preparación. Deben estar compenetrados con la cultura viva del arte. Deben estar preparados para poder disfrutar de las obras de arte captando en ellas muchas de las sutilezas que les dan consistencia. Asimismo, deben ser capaces de producir, aunque sea a un nivel básico, obras de naturaleza artística.

- Por otra parte, en cuanto profesionales, deben estar preparados para diseñar actividades didácticas generadoras de auténticas zonas de desarrollo próximo, fácilmente reorientables en función de los progresos de los escolares. Y deben ser capaces de desplegar con sus alumnos interacciones de naturaleza dialógica, mientras realizan con ellos actividades compartidas. (Actividades compartidas que, de alguna manera, deben ser similares a las que despliegan los artistas y los analistas de arte). Además, los educadores implicados en educación artística, deben ser capaces de orientar los aprendizajes puntuales que vayan consiguiendo sus alumnos, hacia la potenciación de sus capacidades y de sus funciones psíquicas. Y, deben saber potenciar la expresión personal de cada uno de ellos. Por más que Vygotsky teorizó sobre arte, psicología del arte, educación y educación artística, prestando especial atención al ámbito de la literatura, cabe derivar muchas de sus tesis y planteamientos hacia las artes visuales. Sobre este particular cabe recordar que aunque en su libro *Psicología del arte* sólo analiza obras literarias, el propio título del libro ya indica que sus propuestas y ejemplos pueden ser derivados hacia cualquier sector de la expresividad artística. Además, en la parte final del libro deja bien claro que ésta es su intencionalidad.

Algo parecido cabe decir de su libro *La imaginación y el arte en la infancia*. Y mucho más cabe decirlo de sus propuestas metodológicas sobre educación. Sobre este particular es evidente que sus concepciones sobre la zona de desarrollo próximo y sobre los procesos de interiorización, son aplicables a cualquier disciplina escolar.

En definitiva, Vygotsky puede ser convertido en un importante referente teórico para enfocar tanto una psicología del arte abarcadora de todas las artes como una educación artística que englobase todas las artes. Lo cual no priva para que sus explicaciones sobre el universo de los signos y sistemas de signos que utiliza la mente, y que él vinculaba sobre todo al ámbito del lenguaje verbal, deban ser revisadas y enriquecidas en el caso de las artes visuales, pues en éstas, aunque el lenguaje verbal desempeña con frecuencia un papel relevante, los signos y sistemas de signos usados escapan con frecuencia a los formatos propios del mundo verbal. Y, a diferencia del mundo de la literatura, en ningún caso cabe identificar en las artes visuales un lenguaje macroabarcador que preside el quehacer expresivo. Con todo, creemos que las propuestas de Vygotsky, teniendo en cuenta que algunas de ellas deben ser reajustadas y complementadas en el caso de las artes visuales, pueden tener un relevante interés.

5. Palabras finales

Como acabamos de ver, la obra de Vygotsky puede ser aprovechada, en el ámbito de la educación artística, como marco de referencia con enormes potencialidades.

Pero al ser una obra inconclusa no puede ofrecer soluciones de nítido perfil e inmediata aplicación. Además, merece ser leída desde una particular actitud. La que promueve Leontiev en el prólogo de la *Psicología del arte* y que consiste en leerle desde una perspectiva creativa. Esta opción tiene una sólida fundamentación, pues Vygotsky dejó su obra a medio hacer. Y como introdujo sobre la marcha numerosas modificaciones o enriquecimientos, debe ser leída desde una perspectiva algo distanciada y macroabarcadora. Lo cual no debe implicar que cualquier interpretación sea válida, pues Vygotsky siempre escribió manteniendo ciertas fidelidades de base que en ningún caso pueden ser traicionadas.

El hecho de que aludamos a la invitación de Leontiev a realizar lecturas creativas de Vygotsky, obedece, ahora que estamos ya en la recta final de esta comunicación, a la intención de clarificar cual ha sido la actitud que ha presidido su elaboración. Esa actitud nos ha conducido a interrelacionar obras de Vygotsky correspondientes a su producción juvenil y a su producción, digamos, madura. Y lo hemos hecho yendo algo más allá de lo explicitado realmente en sus textos. Supongo que Leontiev aceptaría que nos hayamos tomado tantas libertades. No sé que pensará el lector de ella. En cualquier caso, sea cual sea su criterio, me gustaría que algunas de las cosas dichas le fueran de utilidad. Y por descontado, me gustaría haber contribuido a revalorizar la posible importancia que Vygotsky puede tener en el ámbito de la educación artística.

Por otra parte, importa también subrayar que los planteamientos de Vygotsky sobre arte, psicología educativa y educación artística tienen el añadido valor de ser sintónicas con bastantes de los planteamientos hoy más en boga. Piénsese, por ejemplo, en el Movimiento de la Educación Artística como Disciplina, en el enfoque semiótico de esta misma disciplina y en el Movimiento de la Educación Artística para la Comprensión. En definitiva, puede que la lectura en profundidad de Vygotsky resulte de especial interés para todos los que andamos interesados y preocupados por el futuro de la educación artística. En estas estamos. Esperemos que sea productivo.

Bibliografía

- LEONTIEV, A. N. Prólogo del libro de VYGOTSKY. *Psicología del arte*. Barcelona: Seix-Barral, 1972
- LOWENFELD, V. (1958). *El niño y su arte*. Buenos Aires: Kapelusz.
- LOWENFELD, V. y BRITAIN, W. L. (1970) *El desarrollo de la capacidad creadora*. Madrid: Kapelusz, 1972.
- STERN, A. (1959) *Comprensión del arte infantil*. Buenos Aires: Kapelusz, 1962.
- (1967) *Entre éducateurs. Reflexion sur l'Éducation Artistique*. Neuchatel: Delachaux & Nietslé.
- *El lenguaje plástico*. Buenos Aires: Kapelusz, 1965.
- VYGOTSKY, L. S. (1924) *Psicología del arte*. Barcelona: Seix-Barral, 1972.
- (1930) *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 1982.
- (1931) *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.
- (1934) *Pensamiento y lenguaje*. Vic: Eumo, 1988.
- *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1991-1995.