

¿Cómo superar con la ayuda de Vygotsky el fracaso del ciclo de la autoexpresividad?

JUAN J. JOVÉ PERES

1. CLAROSCUROS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CENTRADA EN LA AUTOEXPRESIVIDAD

Desde Rousseau hasta nuestros días en el mundo escolar se ha dado una corriente enaltecadora de la infancia. El niño dejó de ser visto como un simple adulto en ciernes. Y los procesos educativos experimentaron una transformación copernicana.

La educación debe partir del niño, de sus necesidades e intereses, de sus peculiaridades intelectuales y emocionales. De los comportamientos que le son consubstanciales (por eso el juego pasó a ocupar en didáctica una importancia medular).

Incluso se propendió, en esta corriente, a considerar la beneficiosa influencia que el mundo adulto puede extraer del propio mundo de los niños.

Respecto a la educación artística esta corriente orientó las actividades didácticas hacia el simple espontaneísmo expresivo.

La escuela activa convirtió este espontaneísmo en valor supremo. Y el movimiento de la autoexpresividad capitaneado por Lowenfeldt y Stern, hizo, más adelante, otro tanto.

En paralelo a lo que sucedía en la escuela, los propios artistas (piénsese por ejemplo en Klee o Miró) propendieron a otorgar a las producciones figurales de los niños el estatuto de obras de arte.

Lo cierto es que esta filosofía de naturaleza puerocéntrica, que expande su influencia hasta nuestros días, tuvo un éxito irrefutable: los niños demostraron que eran realmente artistas.

Si éstos creaban a través del juego (piénsese en la habitual e indisoluble asociación que desde el romanticismo establecen la mayoría de los teóricos del arte entre juego y arte), los niños hacían otro tanto. Dibujar y colorear son, para ellos, actividades juego. Y como éste propende a introducir la cre-

atividad en su seno, las formas expresivas que usan destacan por esta característica.

La unión entre arte y creatividad, quedaba también ratificada en el mundo infantil.

Además, las formas expresivas generadas por la creatividad infantil encarnaban, a ojos vista, valores estéticos.

Y si el arte adulto tiene que ver con el descubrimiento y uso de peculiares e ideosincráticos códigos figurales, también ello sucedía en el caso del arte infantil.

Bastaba, pues, con dejarles a su aire. Los educadores simplemente debían crear los contextos de base; y facilitarles mínimas ayudas de tipo técnico o procedimental.

La filosofía del «buen salvaje» perfilada por Rousseau confirmaba en el día a día escolar que era una buena filosofía.

Lo curioso del caso es que tanta satisfacción y tanto éxito tuvo un efecto extraordinariamente cegador, pues siendo una evidencia que la autoexpresividad acababa con el paso del tiempo en simple y casi absoluto fracaso, casi nadie parecía ser consciente de esta realidad.

Todo el mundo veía que a partir de los siete u ocho años los escolares entraban en un ciclo evolutivo extremadamente negativo. Su gusto por el juego figural desaparecía. La creatividad se extinguía. Y la expresividad personal también se esfumaba.

Todo el mundo lo veía, y casi nadie se planteaba cómo solventar el problema. Cosas curiosas y sorprendentes del ámbito de la educación ...

2. ANÁLISIS VYGOTSKYANO DEL FRACASO DEL CICLO DE LA AUTOEXPRESIVIDAD

Vygotsky era firme partidario de la renovación pedagógica que acompañaba al movimiento de la escuela activa.

La lectura de *La imaginación y el arte en la infancia* es extraordinariamente clarificador. En los capítulos que dedica a la educación artística (uno referido a la literatura, otro al teatro y el tercero al dibujo) siempre alaba a los métodos promovidos por la escuela activa.

A pesar de que Vygotsky en sus obras de madurez promueve procedimientos educativos bastante alejados de la didáctica juego y de la mera espontaneidad expresiva, parece justificable, desde sus planteamientos teóricos, que tuviera un considerable aprecio por estos enfoques didácticos. Veamos por qué.

Si bien es verdad que defiende que el aprendizaje escolar debe descansar básicamente sobre el trabajo didáctico desplegado en el seno de zonas de desarrollo próximo generadas a través del despliegue de actividades conjuntas en las que participan al unísono profesores y alumnos, también defiende el valor

educativo del juego en razón de que mientras los niños juegan, aunque lo hagan en solitario, con suma frecuencia instalan el juego en el seno de la zona de desarrollo próximo.

En Vygotsky puede encontrarse, pues, dos versiones sobre la zona de desarrollo próximo. Una (la considerada como prototípica o paradigmática), la que exige que los escolares interactúen con sujetos de mayor nivel de formación cultural que ellos, que puedan ejercer la función de mediadores de la cultura. Otra, la que genera la propia mente del niño cuando juega espontáneamente.

Evidentemente, esta segunda versión casa bien con las propuestas de la escuela activa (y con las propias del movimiento de la autoexpresividad). Cosa que no sucede con la primera versión que, a todas luces parece antagónica de estos dos enfoques educativos.

En definitiva, Vygotsky parece partidario de la escuela activa y, a la vez, enemigo de esta escuela. Sus planteamientos teóricos sobre la zona de desarrollo próximo permiten justificar ambas posturas.

Naturalmente, esta aparente contradicción teórica merece alguna explicación clarificadora.

Puede que sirva la siguiente.

El juego y la expresividad espontánea bien pudieran ser sistemas de actividad de la mente extraordinariamente productivos en los niveles básicos de desarrollo: los propios de los procesos psíquicos inferiores y rudimentarios (los de transición entre los inferiores y los superiores). Pero, respecto a la construcción de los procesos psíquicos superiores, estos sistemas de actividad tendrían un valor mínimo. Estos procesos, que evidentemente tienen que ver con las formas de vida propias de personas altamente culturalizadas, sólo podrían ser adquiridos a través de la interacción con este tipo de personas.

Tras estas aclaraciones sobre la zona de desarrollo próximo y los procesos psíquicos inferiores, rudimentarios y superiores, ahora podemos volver al tema de la crisis de expresividad a la que conducen las metodologías propias de la escuela activa y del movimiento de la autoexpresividad.

Estos movimientos, en el caso de la expresividad figural, abocaban al niño al fracaso porque no facilitaban la transformación de los procesos psíquicos inferiores en procesos psíquicos superiores. Los niños progresaban, a través del juego, el espontaneísmo y leves ayudas de tipo técnico procedimental, hasta el nivel de los procesos psíquicos superiores de tipo rudimentario. Pero este nivel resulta ser, al cabo de cierto tiempo, escasamente gratificante, pues tras desvelar la posibilidad de los procesos psíquicos superiores, deja al sujeto inerte ante ellos.

Desde la mera operatividad espontánea de la mente es sumamente difícil el avance hacia los procesos psíquicos superiores, cosa que conlleva, en contraste con lo que acontecía en las fases evolutivas anteriores, que la acción se vuelva repetitiva y rutinaria. Y, por tanto, escasamente motivadora.

Visto el asunto desde otro ángulo, cabe constatar que a través del desarrollo generado básicamente por el juego y el espontaneísmo, los niños se aproximan a sistemas representacionales de naturaleza realista. Y se fijan el objetivo de representar la realidad con notable fidelidad. Naturalmente fracasan, pues difícilmente puede conseguirse este objetivo sin operar la mente a nivel de los procesos psíquicos superiores de larga y exigente construcción.

3. PROPUESTAS VYGOTSKYANAS ORIENTADAS A LA SUPERACIÓN DEL FRACASO

Los planteamientos de Vygotsky parecen orientar la solución del problema de fondo que desencadena el fracaso escolar al que conduce, finalmente, la aplicación de la rousseaiana filosofía del buen salvaje.

Tras un periodo escolar en el que el juego espontáneo y la autoexpresividad pudieran ser altamente rentables, se impondría la necesidad de reorientar los métodos y procedimientos didácticos. Los profesores tendrían entonces, respecto a la educación artística, un papel mucho más activo, pues, de meros acompañantes o facilitadores, debieran pasar a ser mediadores activos y conformadores de las formas de vida o sistemas de actividad propios de la cultura del arte.

Es decir, los niños, con las ayuda de los educadores, deberían descubrir el mundo de los *juegos de arte*¹ propios del arte. Los juegos de arte que son el meollo del mundo vivo del arte. Y debieran aprender, dentro de sus posibilidades, a desplegar tales *juegos*, abarcando tanto los orientados básicamente a la producción de arte, como a los encaminados a su contemplación, comprensión, interpretación y disfrute.

Consecuentemente, los educadores debieran estar preparados para ejemplificar y dar vida a los juegos de arte en los que se involucran artistas, críticas y teóricos del arte. Naturalmente, tal preparación no debe entenderse en el sentido de que deban tener realmente la preparación propia de estos profesionales, pero si que debieran tener una buena preparación para desplegar actividades parecidas a las que aquellos despliegan.

Evidentemente, también debieran estar preparados, si realmente los aprendizajes deben construirse en el seno de la zona de desarrollo próximo, para diseñar y conducir actividades didácticas concebidas como actividades compartidas en las que la interacción de los escolares entre sí y de los escolares con el profesor, potencien realmente una buena iniciación a las formas de vida propias del arte. Y ello sin menoscabo del progreso que debe afectar a las diversas funciones psíquicas, pues el arte, como cualquier modalidad cultural superior

¹ El concepto de *juegos de arte* que usamos a lo largo de toda la comunicación está inspirado en el concepto de *juegos de lenguaje* de Wittgenstein [ver, por ejemplo, Jové (1997, 1999)].

exige que estas funciones (piénsese, por ejemplo en la percepción, la imaginación, las emociones y el pensamiento) alcancen el nivel propio de las denominadas por Vygotsky las funciones psíquicas superiores.

Consecuentemente, los educadores, al diseñar y conducir las actividades de aprendizaje, además de estar pendientes de que los juegos de arte desplegados merezcan tal nombre, deberán estar muy pendientes de la consecución de mejoras graduales en las capacidades asociadas a la percepción, la imaginación, la creatividad, la inteligencia, el pensamiento, la afectividad, ... Pues no debe olvidarse que Vygotsky confería gran valor educativo al arte en razón de que, como éste exige que las funciones psíquicas funcionen a nivel superior, si los escolares tienen una buena iniciación a sus juegos y sistemas de actividad, el vivir, evidentemente dentro de sus posibilidades, en contacto con el arte, o en su seno, puede ayudar a la construcción gradual de estas funciones.

Naturalmente, si los juegos de arte desplegados por artistas, críticos de arte y teóricos del arte deben ser incorporados a la vida del aula, ello exigirá que sean remodelados en función de los niveles de capacidad y desarrollo propios de los escolares.

Por otra parte, como los juegos de arte y los sistemas de actividad propios del arte suelen siempre girar en torno a las obras de arte, éstas deberán ocupar un lugar preferente. Y deberán ejercer, con la ayuda de los enseñantes, el papel de mediadores culturales que, por una parte, aproximen a los escolares al arte, y, por otra, faciliten la potenciación del desarrollo de las funciones psíquicas.

Probablemente, una educación artística concebida de esta manera quizás pudiera contribuir a evitar que el ciclo de la autoexpresividad infantil, que parece tan rentable a lo largo de la escolarización de base, acabe, como suele suceder, en estrepitoso fracaso educativo.

4. ELOGIO DE LOS JUEGOS DE ARTE DE TIPO ESQUEMÁTICO

Lo que acabamos de exponer debe ser complementado con una precisión de vital importancia. Evitar el fracaso al que conduce la autoexpresividad resultará más fácil si se evita el escollo que representa el enfoque realista de la expresividad. Ese enfoque que, tal como indicamos líneas atrás, condena a la mayoría de los niños a la insatisfacción y frustración expresiva.

Optar por juegos expresivos de naturaleza figural-esquemática (piénsese por ejemplo en la obra de Klee, Miró y Picasso, o en las del arte aborígenes africano o australiano) puede contribuir a aliviar los problemas.

Todo lo que contribuya a aligerar las extremas exigencias ejecutivas que derivan del enfoque realista, debe ser tenido en cuenta. Lo cual no debe, en ningún caso, significar que los juegos de arte abordados deban de ser desvirtuados en aras de hacerlos asequibles a los escolares. Y tampoco debe signifi-

car que las obras de tipo naturalista sean excluidas. Antes al contrario, deben cobrar vida en el aula, solo que vistas desde la perspectiva de su contemplación, comprensión y disfrute.

5. Y, SIN EMBARGO, LA AUTOEXPRESIVIDAD DEBE SEGUIR OCUPANDO UN PAPEL ESENCIAL

Tras todo lo dicho, quizás hayan sacado la conclusión de que en esta comunicación defendemos que la autoexpresividad, tras la escolarización de base, debe ser marginada.

Nada más lejos de nuestra intención.

El arte siempre es autoexpresión, pues lo esencial en arte, como dice Gombrich, es lo que hacen los artistas en sus talleres. Y estos dedican gran parte de su actividad a potenciar su autoexpresividad. Solo que esta autoexpresividad suele tomar muchas referencias o apoyaturas de base que son extraídas del universo hipercomplejo e hipervariado del arte.

El arte es siempre autoexpresividad.

Todo contemplador de arte medianamente educado, sabe convertir la observación de una obra de arte en un proceso abierto que le da sutil y enriquecida vida mental. Sabe desplegar y entrecruzar diversos *juegos* analíticos e interpretativos. Y sabe mantenerlos en acción mientras activa emociones y vivencias estéticas.

Es decir, todo contemplador de arte medianamente educado, sabe cultivar la autoexpresividad mental mientras se dedica a disfrutar del arte.

Algo parecido cabe decir de quien produce arte. El artista siempre apunta hacia la autoexpresividad. Siempre pone su vida mental al servicio de su expresión. Y sin duda busca que ésta sea personal.

¿Cómo va a ser desechada en educación artística la autoexpresividad?

Por tanto, la superación del fracaso que deriva de la autoexpresividad cultivada en las fases iniciales de la escolarización, no debe culminar en su erradicación, sino, al contrario, en su potenciación, solo que pasando a ser desplegada según otra versión. Una versión que implique recibir numerosas ayudas del mundo del arte, de las formas de vida propias del arte, de los sistemas de actividad que le son propios, de los juegos de arte desplegados por artistas, críticas y teóricos del arte.

La mediación que deben desempeñar los educadores debe orientarse, pues, en esta dirección. Debe ser una mediación culta. Una mediación auxiliada por la cultura viva del arte: por sus formas de vida, por los juegos de arte que participan en la gestación de las obras, por los juegos de arte que potencien su disfrute.

Volvamos a Vygotsky.

En sus obras de madurez (*El desarrollo de los procesos psíquicos y Pensamiento y lenguaje*) concede gran relieve al concepto de interiorización.

La herencia cultural sólo redunda en beneficio de la vida cultural si sufre un proceso de interiorización.

Y sólo contribuye a que los sujetos alcancen el nivel de los procesos psíquicos superiores a través de los procesos de interiorización.

El arte, por sí mismo, no educa. Y conocer cosas sobre arte, sin que estas cosas estén realmente integradas a la vida de la mente, de bien poca cosa sirve.

Según Vygotsky la interiorización, si es auténtica interiorización, siempre modifica las estructuras y dinanismos de la mente. Por eso la interiorización redunda en la transformación de las funciones psíquicas desde los niveles elemental o rudimentario al nivel superior.

La educación artística deseada por Vygotsky apuntaba en esta dirección. No se trataba de aprender cosas eruditas sobre arte. Se trataba de convertir el arte en vida mental personal. Lo cual exigía que la educación potenciase los procesos de interiorización. Y, consecuentemente, el desarrollo de la imaginación, de la percepción, del pensamiento, de la inteligencia, de la vida emocional, de los sentimientos, ...

El arte, pues, puesto, a través de la educación, al servicio de la vida mental de cualidad.

6. INTEGRANDO LOS DOS MODELOS DE REFERENCIA SOBRE LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO

Tras lo expuesto, cabe deducir a partir del marco teórico perfilado por Vygotsky que los educadores deben diseñar y conducir actividades didácticas que generen las dos modalidades de zona de desarrollo próximo que aparecen reflejadas en sus obras de madurez.

Por un lado, deben generar actividades en las que los escolares deban interactuar, colaborar, negociar, tanto entre ellos como con el profesor. Y estas actividades deben conllevar hacer cosas parecidas a las propias del mundo del arte.

Por otro lado, deben afrontar, con cierta frecuencia, la tarea de vivir las diversas facetas del arte (básicamente: la productiva, la contemplativa y la discursiva) en interacción dialógica consigo mismos. Buscando ser ellos mismos. Intentando dar voz propia a su vida mental. Intentando que su expresión no sea una mera copia o imitación de la de otros. Intentando que lo aprendido se incorpore realmente a su propia dinámica mental.

Intentando, en definitiva, conseguir la auténtica interiorización de los aprendizajes construidos previamente.

Y todo ello sin renunciar a conservar el halo de bienestar y satisfacción que suele acompañar el desarrollo de los niños a lo largo del periodo infantil en el que impera la autoexpresividad primaria, y que luego suele extinguirse en las fases posteriores de la escolarización.

7. PUNTUALIZACIÓN FINAL

Cualquier propuesta teórica merece alguna matización crítica. La de Vygotsky, naturalmente también.

La dicotomía entre procesos psíquicos inferiores y superiores quizás peque de maniquea. Y quizás peque también de maniquea la tajante separación entre periodo inicial de la escolarización sometido al imperio del juego y la autoexpresividad y periodo posterior orientado hacia la culturalización de altos vuelos.

Puede que los procesos psíquicos elementales y de transición hacia los superiores no estén tan alejados de éstos como suponía Vygotsky.

Puede, incluso, como defiende Gardner (1982), que las capacidades básicas implicadas en el arte sean construidas a lo largo del periodo preescolar.

Incluso cabe ver en las características de la inteligencia intuitiva propia de los niños de 4, 5 y 6 años, un claro antecedente del tipo de pensamiento intuitivo implicado en la producción y contemplación del arte. (A este respecto, resulta sugerente pensar que las *deficiencias* lógicas que Piaget asociaba a diversas características del pensamiento intuitivo infantil (en razón, de que es transductivo, animista y simbólico y que suele cometer errores lógicos de bulto como invertir las relaciones entre el todo y las partes o las que vinculan a causas y efectos) en el arte. Arte, pueden desempeñar importantes funciones estéticas (Jové, 1997, 1999).

Si a esto se añade que muchos de los esquemas de producción figural descubiertos de manera prácticamente autónoma por los niños a largo de su desarrollo, sirven de base a muchas de las construcciones icónicas del arte culto de índole esquemática, parece lógico replantear algunos de los supuestos vygotskyanos.

En cualquier caso, por más que lo generado por los niños facilite la iniciación al arte a edades bastante más precoces que las deducibles desde el marco teórico perfilado por Vygotsky, no cabe ninguna duda que una buena iniciación al arte exige desplegar amplios trayectos de aprendizaje, y que estos aprendizajes deben ser orientados hacia su interiorización en profundidad, pues de otra manera, sirven de bien poco, pues el arte, si no logra infiltrarse realmente en la vida mental, resulta ser mero vacío. Simple nada.

Sea pues bienvenida la ayuda de Vygotsky a la fundamentación de la educación artística. Y sea agradecida la ayuda que la educación artística puede reportar al retoque o ajuste de determinados aspectos del marco teórico perfilado por Vygotsky.

Por lo visto, tal como defendía Vygotsky, siguiendo a su adorado Spinoza, todo completa a todo. Nada es desechable.

La escuela activa y el movimiento de la autoexpresividad no tienen porque ser fatalmente rechazados. Vygotsky tiene interés, pero debe ser pulido y enriquecido. Y quien defienda que Vygotsky es incompatible con la escuela activa, quizás peque de precipitado.

Yo mismo defendía esta postura hasta hace bien poco.

Se dice que corregir es de sabios.

Intentemos, pues, ser algo más sabios.

Y contribuyamos con ello a mejorar la educación artística.

Debemos aprender, como deseaba Vygotsky, a sacar máximo provecho de toda la herencia cultural que la humanidad nos lega: la de las infinitamente variadas formas del arte, la de la escuela activa, la del movimiento de la autoexpresividad, la del propio Vygotsky. Etc. Debemos, pues, aprender a navegar en el seno del gran Todo del universo de la cultura.. Si lo logramos, quizás podremos permitirnos la arrogancia de presumir de que realmente estamos accediendo al mundo de los tan ensalzados por Vygotsky procesos psíquicos superiores. Quizás, entonces, la educación artística supere el alicorto vuelo que de momento tiene.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GARDNER, H. (1982): *Arte, mente y cerebro*. Buenos Aires, Piados, 1987.

JOVÉ, J. J. (1997): *Modos de producción figural y educación artística*. Tesis doctoral. Inédita. Facultat de Ciències de l'Educació, Univ. de Lleida.

— (1999): *Model didàctic d'iniciació al art*. Barcelona: CEAC.

VYGOTSKY, L. S. (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.