

Imaginación y creación en la edad infantil
L. S. Vigotsky

Título original de la obra: Voo Brazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste.

Traducción: Francisco Martínez.

Revisión técnica: Dr. Ramón Cabrera Salort.

Edición: Lic. Alejandro Fernández Mier.

Diseño: Justina Gómez Herrera.

Ilustración de cubierta: Blanca Nieves y el Príncipe, Yamila Rivero, 9 años, 1975,
Archivo del grupo Expresión Creadora (Plástica infantil).

Segunda edición, 1999

©Ministerio de Educación, 1987

©Editorial Pueblo y Educación, 1987

ISBN 959-13-0710-1

EDITORIAL PUEBLO Y EDUCACIÓN
Ave. 3ra. A No. 4605 entre 46 y 60,
Playa, Ciudad de La Habana,
Cuba. CP 11300.

NOTA A LA EDICIÓN

El estudio sobre la creación plástica infantil y otras esferas del arte. Tratado en este libro, se vale de las ideas reinantes en la psicología de la época. Las concepciones fundamentales explicadas por el autor, cuyas teorías nacieron a partir de dicho estudio, tienen gran validez y autenticidad científica para la ejercitación y el desarrollo de la imaginación, las cuales se consolidan en el proceso creativo futuro.

En la década de los años 20 era común esgrimir la tesis de la espontaneidad en las creaciones infantiles; sin embargo, las investigaciones de L. S. Vigotsky constituyeron un aporte esencial al cultivo de la creación e imaginación en la edad escolar, y no han sido limitadas por la evolución sociohistórica, sino que continúan vigentes en nuestros días.

Imaginación y creación en la edad infantil está destinado a los institutos superiores pedagógicos y concebido como un pequeño ensayo de divulgación científica para padres y maestros.

Editorial Pueblo y Educación

ÍNDICE

Capítulo 1: Creación y imaginación	5
Capítulo 2: Imaginación y realidad	10
Capítulo 3: Mecanismo de la imaginación creadora	21
Capítulo 4: Imaginación en el niño y el adolescente	27
Capítulo 5: “El martirio de la creación”	34
Capítulo 6: Creación literaria en la edad escolar	37
Capítulo 7: Creación teatral en la edad escolar	60
Capítulo 8: Dibujo en la edad infantil	65
Apéndice	77
Bibliografía	85

Capítulo 1

CREACIÓN E IMAGINACIÓN

Llamamos actividad creadora cualquier tipo de actividad del hombre que cree algo nuevo, ya sea cualquier cosa del mundo exterior producto de la actividad o cierta organización del pensamiento o de los sentimientos que actúe y esté presente solo en el propio hombre. Si observamos la conducta del hombre, toda su actividad, veremos con facilidad que en ella pueden distinguirse dos tipos fundamentales de proceder: a un tipo de actividad puede llamarse reproductora y guarda estrecha relación con la memoria, su esencia consiste en que el hombre reproduce o repite normas de conducta ya formadas y creadas con anterioridad o revive las huellas de impresiones anteriores. Cuando recuerdo la casa en la que pasé mi infancia o remotos países que visité hace tiempo, revivo las huellas de las impresiones experimentadas en mi infancia temprana o durante estos viajes. Sucede lo mismo cuando copiamos del natural, escribimos o hacemos algo siguiendo un modelo dado, en todos estos casos reproducimos solo lo que existe ante nosotros o lo que ha sido asimilado o creado con anterioridad, nuestra actividad no ha creado nada nuevo, lo principal, su base, es la repetición con mayor o menor exactitud de algo pasado.

Es fácil comprender la enorme importancia que tiene para toda la vida del hombre la conservación de su experiencia anterior, hasta qué punto facilita su adaptación al mundo circundante creando y formando hábitos y costumbres que se repiten en circunstancias similares.

La base orgánica de esta actividad reproductora o de la memoria es la plasticidad de nuestra sustancia nerviosa, entendemos por plasticidad la propiedad que tiene cualquier sustancia de transformarse y conservar las huellas de esta transformación, de esta manera, la cera, digamos, es más plástica que el agua o el hierro, porque permite ser transformada con mayor facilidad y conserva mejor la huella de su transformación que el agua. Solo ambas cualidades, en su conjunto, forman la plasticidad de nuestra sustancia nerviosa. Nuestro cerebro y nuestros nervios, que poseen una enorme plasticidad, transforman con facilidad su finísima estructura bajo la influencia de diversas excitaciones y conservan la huella de esas transformaciones si estas excitaciones son lo suficientemente fuertes o si se han repetido con la frecuencia necesaria. En el cerebro sucede algo semejante a lo que ocurre con una hoja de papel cuando se dobla por la mitad, en el lugar del doblez que da una marca como resultado de la transformación realizada y la propensión a la repetición de esta transformación en el futuro. Basta solo con soplar este papel para que se doble por el mismo lugar en que quedó la huella.

Lo mismo sucede con la huella dejada por una rueda sobre la tierra blanda; se forma una vía que fija las transformaciones hechas por la rueda y facilita su movimiento en el futuro. En nuestro cerebro las excitaciones fuertes o que se repiten con frecuencia producen “el trillado semejante de nuevas vías”.

Nuestro cerebro resulta ser un órgano que conserva la experiencia pasada y facilita su reproducción; sin embargo, si la actividad del cerebro se limitara solo a la conservación de la experiencia anterior, el hombre sería un ser que podría adaptarse principalmente a las condiciones estables acostumbradas del medio. Todas las transformaciones nuevas e inesperadas en el medio, que no habían sido conocidas en la experiencia anterior del hombre, no podrían provocarle la reacción de adaptación necesaria. Además de conservar la experiencia anterior, el cerebro realiza también otras funciones no menos importantes.

Además de la actividad reproductora, es fácil observar en la conducta del hombre otro tipo de actividad, denominada combinadora o creadora. Cuando en mi imaginación

trazo un cuadro del futuro o del pasado (digamos la vida del hombre en la sociedad socialista o la vida en tiempos remotos y la lucha del hombre prehistórico) en ambos casos, no reproduzco las mismas impresiones que una vez experimenté, no solo restauro las huellas de excitaciones anteriores llegadas a mi cerebro, en realidad nunca he visto el pasado ni el futuro, sin embargo, puede tener de ellos mi representación, mi imagen, mi cuadro.

Toda esta actividad del hombre cuyo resultado no es la reproducción de impresiones o acciones que formaron parte de su experiencia, sino la creación de nuevas imágenes o acciones, pertenece también a esta segunda función creadora o combinadora. El cerebro no solo es el órgano que conserva y reproduce nuestra experiencia anterior, sino que también es el órgano que combina, transforma y crea a partir de los elementos de esa experiencia anterior las nuevas ideas y la nueva conducta. Si la actividad del hombre se limitara a la reproducción de lo viejo, sería un ser volcado solo al pasado y sabría adaptarse al futuro únicamente en la medida en que reprodujera ese pasado. Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que crea y transforma su presente.

Esta actividad creadora fundamentada en la capacidad combinadora de nuestro cerebro, es llamada por la Psicología imaginación o fantasía. A veces por imaginación o fantasía no se tiene en cuenta todo lo que se sobreentiende por esas palabras en la ciencia. En la vida cotidiana se llama imaginación o fantasía a todo lo que no es real, a lo que no concuerda con la realidad y lo que, de esta forma, no puede tener ningún significado práctico serio. En efecto, la imaginación como fundamento de toda actividad creadora se manifiesta decididamente en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido hecho por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y la creación humana basada en esa imaginación.

“Toda invención – según Ribot – grande o pequeña, antes de cobrar forma ha sido producto de la imaginación, una idea formada y trazada en la mente mediante nuevas combinaciones y correlaciones.

... La gran mayoría de las invenciones ha sido creada por personas desconocidas; solamente se conocen algunos nombres de grandes inventores. La imaginación sigue siendo la misma, independientemente de la forma en que se manifieste: en una personalidad o en un colectivo. Para que el arado, que era primeramente un simple trozo de madera, se transformara de instrumento manual sencillo en el instrumento actual hubo de mediar una larga serie de transformaciones descritas en obras especializadas, ¿quién pudiera decir cuánta imaginación, hubo que tener para lograrlo? De igual forma, la opaca llama del alquitrán, que fue la primitiva antorcha rudimentaria, nos conduce a través de una larga serie de invenciones hasta la iluminación mediante gas y electricidad. Todos los objetos de la vida cotidiana, sin excluir los más simples y ordinarios son, por así decirlo, *la imaginación cristalizada*”*

Aquí podemos ver fácilmente que nuestra representación habitual sobre la creación tampoco corresponde por completo con la concepción científica de esta palabra; con frecuencia nos representamos la creación como un patrimonio de unos pocos elegidos, de los genios y los talentosos que crearon grandes obras de arte, hicieron grandes descubrimientos o realizaron invenciones en la esfera de la técnica.

* Para las citas se ha respetado la estructura del original en ruso. (N. del E.)

Reconocemos gustosamente y podemos distinguir con facilidad la creación en la actividad de Tolstoi, Edison y Darwin, sin embargo, con frecuencia nos imaginamos que en la vida de cualquier persona no se pone de manifiesto la creación.

No obstante, como ya hemos dicho, este punto de vista es incorrecto. Según la comparación hecha por un científico ruso, al igual que la electricidad actúa y se manifiesta no solo allí donde reina la tempestad cuajada de relámpagos cegadores, sino también en la bombilla de una linterna de bolsillo; de igual forma, la creación no existe únicamente donde se crean grandes obras históricas, sino también dondequiera que el hombre imagine, combine, transforme y cree algo nuevo, por pequeño que sea en comparación con la obra de los genios. Si se tiene en cuenta la existencia de una creación colectiva que une todo estos pequeños elementos de la creación individual con frecuencia insignificantes por sí mismos, se verá con claridad la enorme parte de todo lo creado por la humanidad que pertenece precisamente al trabajo de creación colectiva anónima de los inventores.

Como bien dice Ribot la gran mayoría de las investigaciones pertenece a autores desconocidos. La comprensión científica de esta cuestión nos obliga a ver la creación más bien como una regla, que como una excepción. Naturalmente, las expresiones superiores de la creación hasta el momento son accesibles solo a algunos pocos genios elegidos de la humanidad, pero en la vida cotidiana, la creación es la condición indispensable para la existencia y todo lo que exceda el marco de la rutina y encierre aunque sea una pizca de lo nuevo, guarda relación, por su origen, con el proceso de creación del hombre.

Si entendemos así la creación, es fácil observar que los procesos de creación se aprecian en toda su intensidad desde la más temprana infancia.

Una de las cuestiones más importantes de la psicología y la pedagogía infantil es la referente a la creación en los niños; su desarrollo y la importancia del trabajo creador para la evolución general y la maduración del niño. Desde la más temprana infancia observamos procesos de creación que se aprecian mejor en los juegos: el niño que se imagina que va a caballo cuando monta sobre un palo; la niña que se imagina madre al jugar con sus muñecas; otro que en el juego se transforma en un bandido, un soldado o un marinero. Todos estos niños muestran ejemplos de la más auténtica y verdadera creación. Naturalmente en sus juegos ellos reproducen mucho de lo que han visto; todos conocemos el gran papel que en los juegos de los niños desempeña la imitación, con mucha frecuencia estos juegos son solo un eco de lo que los niños vieron y escucharon de los adultos, no obstante estos elementos de su experiencia anterior nunca se reproducen en el juego absolutamente igual a como se presentaron en la realidad. El juego del niño no es el recuerdo simple de lo vivido, sino la transformación creadora de las impresiones vividas, la combinación y organización de estas impresiones para la formación de una nueva realidad que responda a las exigencias e inclinaciones del propio niño. De igual forma, el deseo de los niños de crear es tan actividad de imaginación como el juego.

“Un niño de tres años y medio – relata Ribot – al ver a una persona que marchaba cojeando por un camino, gritó:

- Mamá, imira qué pierna tiene ese pobre hombre!

Después comenzó a pensar: iba sobre un caballo muy grande y cayó sobre una roca y se hizo una contusión muy dolorosa en la pierna. Hay que buscar algún polvo mágico que lo ayude a curar.”

En este caso la actividad combinadora de la imaginación actúa de manera extraordinariamente objetiva. Tenemos frente a nosotros una situación creada por el niño, todos los elementos de esta situación, naturalmente son conocidos por los niños de

la experiencia anterior, de lo contrario no podría crearla, sin embargo, la combinación de estos elementos presenta algo nuevo, creador, que pertenece al propio niño y no es simplemente la reproducción de lo que el niño tuvo oportunidad de observar o ver. Esta habilidad para organizar los elementos, combinar lo viejo con lo nuevo constituye la base de la creación.

Con toda justeza muchos autores señalan que las raíces de esta combinación creadora pueden verse hasta en los juegos de los animales. El juego de un animal con mucha frecuencia resulta un producto de la imaginación motora. Sin embargo, los rudimentos de la imaginación creadora en los animales no han podido recibir en las condiciones de su vida ningún desarrollo sólido, solo el hombre ha desarrollado esta forma de actividad hasta su verdadera dimensión.

Capítulo 2 **IMAGINACIÓN Y REALIDAD**

Surge sin embargo, una interrogante: ¿Cómo se produce la actividad creadora que se basa en la capacidad de la combinación?, ¿De dónde surge, por qué está condicionada y a qué leyes se subordina en su curso? El análisis psicológico de esta actividad indica su gran complejidad: no surge de inmediato sino muy lenta y paulatinamente, se desarrolla partiendo de las formas más sencillas y elementales hasta las más complejas, cada nivel de edad tiene su expresión particular y a cada periodo de la infancia le es inherente su forma de creación. Posteriormente no se mantiene escindida en la conducta del hombre, depende indirectamente de otras formas de nuestra actividad y, en particular, de la acumulación de experiencias.

Para comprender el mecanismo psicológico de la imaginación y la actividad creadora tan ligada a ella, es mejor comenzar con la determinación de la relación que existe entre la fantasía y la realidad en la conducta del hombre. Ya hemos dicho que el punto de vista que divide en la vida, la fantasía y la realidad con una línea inviolable, es incorrecto. Ahora trataremos de mostrar las cuatro formas principales que relacionan la actividad de la imaginación con la realidad. En este sentido puede ayudarnos el hecho de comprender la imaginación no como un entretenimiento festivo del pensamiento, ni como una actividad que flota en el aire, sino como una función vital y necesaria.

La primera forma de relación de la imaginación con la realidad consiste en que toda creación de la imaginación siempre se estructura con elementos tomados de la realidad y que se conservan de la experiencia anterior del hombre. Sería una maravilla que la imaginación pudiese crear de la nada o que tuviese otras fuentes para sus creaciones, además de la experiencia anterior.

Solo las ideas religiosas y místicas sobre la naturaleza del hombre podrían atribuir el surgimiento de los productos de la fantasía no a nuestra experiencia anterior, sino a una fuerza ajena y sobrenatural; de acuerdo con estos criterios, los dioses o los espíritus inducen el sueño en las personas, las ideas en los poetas y en los legisladores inculcan los diez mandamientos. El análisis científico de las creaciones fantásticas y más alejadas de la realidad, por ejemplo: las fábulas, los mitos, las leyendas, etc., nos confirma que las creaciones más fantásticas no son otra cosa que una nueva combinación de los elementos que fueron extraídos, en resumen, de la realidad y han sido sometidos a la actividad modificadora y transformadora de nuestra imaginación.

La *isba* con patas de gallina existe naturalmente solo en cuentos, pero los elementos con los cuales está estructurada esta imagen han sido tomados de la experiencia real del hombre y únicamente su combinación lleva la huella de la fantasía, o sea, no responde a

la realidad. Como ejemplo tenemos la imagen que del mundo de la fantasía nos describe Pushkin:

Había un verde roble en la ensenada
Y en sus ramas, una cadena dorada.
El gato sabio por ella caminaba
Día y noche, todo el tiempo allí pasaba.
Va narrando un cuento si gira a la izquierda
Y nos va cantando, si va a la derecha.
Allí hay maravillas: allí está el silvano
Y las sirenas sentadas en sus verdes ramos.
Hay huellas de fieras y animales salvajes
En los senderos invisibles de aquellos parajes.
La *isba* sobre patas de gallina
Sin ventanas, ni puertas, camina.

Podemos seguir este fragmento palabra por palabra y demostrar que la combinación de los elementos es fantástica en este relato, mientras que los propios elementos se destacan de la realidad, solo la combinación del gato sabio que anda sobre la cadena dorada y narra cuentos resulta fantástica. Las imágenes puramente fantásticas que figuran más adelante: el silvano, las sirenas y la *isb* .sobre patas de gallina son también una combinación compleja de algunos elementos sugeridos por la realidad: en la imagen de la sirena, por ejemplo, se encuentra la representación de la mujer y del ave posada en las ramas; en la *isba* mágica se encuentra la representación de las patas de gallina y la representación de la propia *isba*, etcétera.

De esta forma, la imaginación siempre está estructurada por los materiales que brinda la realidad. Ciertamente, como puede apreciarse en el párrafo, la imaginación puede crear grados de combinación cada vez más nuevos al combinar los primeros elementos de la realidad (el gato, la cadena, el roble) con las imágenes de la fantasía (la sirena, el silvano, etc.), pero las impresiones de la realidad siempre serán los elementos con los cuales se crea la representación fantástica más alejada de la realidad.

Aquí hallamos la primera y más importante ley a la cual se subordina la actividad de la imaginación y que puede formularse de esta forma: la actividad creadora de la imaginación anterior del hombre, ya que esta experiencia brinda el material con el cual se ha estructurado la fantasía. Mientras más rica sea la experiencia del hombre, mayor será el material con que contará su imaginación; he aquí, por lo que el niño tiene una imaginación más pobre que el adulto debido al menor grado de experiencia que posee.

Si seguimos la historia de las grandes invenciones, casi siempre se puede establecer que fueron el resultado de una gran experiencia acumulada anteriormente; precisamente por la acumulación de experiencia comienza toda imaginación, mientras más rica sea la experiencia, más rica debe ser, en iguales condiciones, la imaginación.

Después del momento de acumulación de la experiencia “comienza – dice Ribot – el período de maduración o incubación. En el caso de Newton este período se prolongó 17 años y en el momento en que concluyó su descubrimiento en la esfera del cálculo, fue embargado por un fuerte sentimiento de que debía confiar a otros la preocupación por la terminación de los cálculos. El matemático Hamilton expresó que su método de los cuaternos completamente terminado se le presentó de pronto en su mente cuando estaba junto al puente de Dublín: “en este momento obtuvo el resultado de 15 años de trabajo”. Darwin recopiló materiales durante sus viajes, observó con detenimiento plantas y animales y después, la lectura casual de un libro de Maltus lo impactó y determinó decididamente su teoría. Ejemplos semejantes se encuentran con abundancia en los casos de creaciones literarias y científicas”.

De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos crear bases suficientemente sólidas para su actividad creadora. Mientras el niño más haya visto, escuchado y vivido; mientras más conozca, asimile y mayor cantidad de elementos de la realidad tenga en su experiencia, más importante y productiva, será la actividad de su imaginación, en otras condiciones.

Ya en esta primera forma de relación de la fantasía y la realidad es fácil observar en qué grado es incorrecta la contraposición de una y otra. La actividad combinadora de nuestro cerebro se basa, en resumen, en esa conservación de las huellas de excitaciones anteriores y toda la novedad de esta función se reduce solo al hecho de que al contar con huellas de estas excitaciones, el cerebro las combina en formas que no han sido conocidas en su experiencia real.

La segunda forma de relación de la fantasía y la realidad es más compleja, pero esta vez no se produce entre elementos de la fantasía y la realidad, sino entre el producto terminado de la fantasía y algún fenómeno complejo de la realidad. Cuando yo, sobre la base del estudio y de las narraciones de los historiadores o viajeros, me imagino el cuadro de la gran revolución francesa o de los desiertos africanos, en ambos casos el cuadro es un resultado de la actividad creadora de la imaginación, que no reproduce lo percibido por mí en mi experiencia anterior, sino que crea a partir de esta experiencia, nuevas combinaciones.

En este sentido, se subordina por entero a la primera ley que fue descrita por nosotros anteriormente. Estos productos de la imaginación están compuestos por elementos derivados y transformados de la realidad y se necesita un gran caudal de experiencia anterior para que se puedan estructurar estas imágenes de sus elementos: si no tuviese una noción de la carencia de agua, la existencia de grandes desiertos y enormes espacios, de animales e insectos propios de esos territorios; no podría, naturalmente, crear en mi imaginación la representación del desierto. Si no tuviese una gran cantidad de representaciones históricas, de igual modo no podría crear en mi imaginación el cuadro de la revolución francesa.

La dependencia de la imaginación de la experiencia anterior, se observa aquí con excepcional claridad, pero además, en esta estructura de la fantasía hay algo nuevo que la distingue muy sustancialmente del párrafo de Pushkin analizado con anterioridad. El cuadro de la ensenada con el gato sabio y el cuadro del desierto africano que no he visto nunca, son la esencia de una misma estructura de la imaginación creada por la fantasía combinadora de los elementos de la realidad pero, el producto de la imaginación, la combinación de estos elementos en un caso es irreal (el cuento) y en el otro, la propia relación de estos elementos corresponde a cierto fenómeno de la realidad. Esta relación es el producto final de la imaginación con uno u otro fenómeno real y representa esta segunda superior forma de relación de la fantasía con la realidad.

Esta forma de relación se hace posible solo gracias a la experiencia ajena o social; si nadie hubiera visto ni descrito el desierto africano ni la revolución francesa, sería absolutamente imposible tener de ellos una representación correcta. Solamente porque mi imaginación, en estos casos, no trabaja de forma libre, sino guiada por experiencias ajenas, como dirigida por otros, solo gracias a esto, puede lograrse el resultado obtenido en este caso, o sea, que el producto de la imaginación concuerde con la realidad.

En este sentido, la imaginación adquiere una función muy importante en la conducta y en el desarrollo del hombre, se hace medio de ampliación de su experiencia, porque le permite imaginarse aquello que no ha visto y representárselo mediante el relato de otra persona y la descripción de lo que en su experiencia personal directa no ha tenido lugar. El hombre no está limitado por un pequeño círculo, ni por los estrechos límites de la experiencia personal y puede hallar más allá de estos límites, mediante la

imaginación, una experiencia histórica o social ajena. En esta forma, la imaginación constituye una condición absolutamente necesaria para casi toda función del cerebro humano. Cuando leemos un periódico y conocemos miles de acontecimientos de los cuales no fuimos directamente testigos, cuando el niño estudió geografía o historia, cuando sencillamente a través de una carta conocemos lo que le sucede a otra persona, en todos estos casos la imaginación sirve a nuestra experiencia.

Se obtiene una dependencia doble y mutua de la imaginación y la experiencia: si en el primer caso la imaginación se apoya en la experiencia; en el segundo, la propia experiencia se apoya en la imaginación.

La tercera forma de relación entre la actividad de la imaginación y la realidad es la relación emocional. Esta, se pone de manifiesto de forma doble: por una parte, todo sentimiento, toda emoción, trata de cobrar forma en imágenes conocidas que le correspondan. La emoción posee, de esta forma, la capacidad de seleccionar las impresiones, las ideas y las imágenes que están de acuerdo con el estado de ánimo que tenemos en determinado momento; todos sabemos que tanto en el dolor, como en la alegría vemos con “diferentes ojos”. Los psicólogos han señalado desde hace tiempo el hecho de que todo sentimiento tiene una expresión no solo externa sino también una expresión interna que se manifiesta en la selección de las ideas, las imágenes y las impresiones; a este fenómeno le nombraron ley de la doble expresión de los sentimientos: el miedo, por ejemplo, se manifiesta por rápido sudoración, resequedad de la garganta, cambios en la respiración, palpitación y también por el hecho de que las impresiones recibidas por el hombre en ese momento, todas las ideas que llegan a su cerebro con frecuencia están rodeadas del sentimiento que lo domina. Cuando el refrán dice: “el gato escaldado del agua fría huye”, se tiene en cuenta precisamente la influencia de nuestro sentimiento que adorna la percepción de los objetos exteriores.

De la misma forma en que las personas desde hace tiempo aprendieron mediante las impresiones exteriores a expresar su estado interno también, las imágenes de la fantasía sirven de expresión para nuestros sentimientos. El dolor y el luto son simbolizados por el hombre con el color negro; la alegría, con el blanco; la tranquilidad, con el azul; la sublevación, con el rojo. Las imágenes de la fantasía brindan un lenguaje interior para nuestro sentimiento, este sentimiento selecciona algunos elementos de la realidad y los combina en una relación que está condicionada por nuestro estado de ánimo y no por la lógica de estas propias imágenes.

Esta influencia del factor emocional sobre la fantasía combinadora es llamada por los psicólogos ley del signo emocional general. La esencia de esta ley consiste en que las impresiones o las imágenes que tienen un signo emocional común, o sea, que producen en nosotros una influencia emocional similar, tienen la tendencia a unirse entre sí, a pesar de que no existan relaciones palpables de similitud ni de afinidad entre estas imágenes, se logra una obra combinada de la imaginación, sobre cuya base descansa un sentimiento general o un signo emocional común que une diferentes elementos que entran en relación.

“Las representaciones – dice Ribot -, las reacciones acompañadas de un mismo estado afectivo posteriormente se asocian entre sí, la similitud afectiva une y acopla las representaciones disímiles; esto se diferencia de la asociación de contingencia que representa la repetición de las experiencias y la asociación por similitud en el sentido intelectual. Las imágenes se combinan mutuamente no porque con anterioridad hayan sido dadas juntas, ni porque percibamos entre ellas relaciones de similitud, sino porque tienen un tono afectivo común. La alegría, la tristeza, el amor, el odio, el sombro, el aburrimiento, el orgullo, el cansancio, etc. pueden hacerse centros de atracción que agrupen las representaciones o los acontecimientos que no tienen relaciones racionales

entre sí, pero están marcados con un mismo signo emocional; por ejemplo, las representaciones alegres, tristes, eróticas, etc. Esta forma de asociación se presenta con mucha frecuencia en los sueños, o sea, en un estado espiritual en el cual la imaginación tiene plena libertad y trabaja al azar. Es fácil comprender que esta influencia implícita o explícita del factor emocional debe contribuir a que surjan agrupaciones por completo inesperadas y constituyen un campo casi ilimitado para nuevas combinaciones ya que el número de imágenes que tienen un sello emocional idéntico es enorme.”

Como un ejemplo muy simple de esta combinación de imágenes que tienen un signo emocional común pueden citarse los casos habituales de aproximación de dos impresiones cualesquiera que no tienen nada en común, excepto que provocan en nosotros estados de ánimo similares; cuando decimos que el azul es un tono frío y el rojo caliente nosotros aproximamos la impresión del azul y del frío solo sobre la base de que provocan en nosotros estados de ánimo similares. Es fácil comprender que la fantasía guiada por este factor emocional, la lógica interior del sentimiento, se representará como el tipo más subjetivo e interior de la imaginación.

Sin embargo, también existe la relación inversa de la imaginación con la emoción. Si en el primer caso descrito por nosotros los sentimientos influyen sobre la imaginación, vemos que en el segundo caso ocurre a la inversa, la imaginación influye sobre el sentimiento; este fenómeno podría llamarse ley de la realidad emocional de la imaginación y la esencia de esta ley está formulada por Ribot de la forma siguiente:

“Todas las formas de imaginación creadora – dice él – encierran en si elementos afectivos.” Esto quiere decir que todo lo que estructura la fantasía influye recíprocamente sobre nuestros sentimientos, y aunque esa estructura no concuerde de por sí con la realidad, todos los sentimientos que provoca son reales, efectivamente vividos por el hombre. Imaginémos un caso muy simple de ilusión: Al entrar en una habitación oscura el niño se crea la ilusión de que el abrigo que está colgado es alguien que está parado, un extraño, un delincuente que ha penetrado en la casa. La imagen del delincuente creada por la fantasía del niño no es real, pero el miedo experimentado por él, su temor, son verdaderamente reales, son vivencias para el niño. Algo similar ocurre con toda estructura fantástica y precisamente esta ley psicológica permite explicar por qué ejercen tan fuerte acción sobre nosotros las obras artísticas creadas por la fantasía de sus autores.

Los anhelos y el destino de personajes inventados, sus alegrías y tristezas nos alarman, inquietan y contagian, a pesar de que sabemos que no son hechos reales, sino productos de la fantasía. Esto sucede porque las emociones que nos contagian las páginas de los libros o las escenas del teatro son imágenes artísticas, fantásticas, resultan completamente reales y son sufridas por nosotros en realidad con seriedad y profundidad.

A menudo la simple combinación de impresiones exteriores, como por ejemplo, una obra musical despierta en la persona que la escucha todo un mundo complejo de vivencias y sentimientos. Esta ampliación y profundización de los sentimientos, su estructuración creadora, también forma la base del arte musical.

Queda aún por señalar la cuarta y última forma de relación de la fantasía con la realidad que por una parte está estrechamente ligada con lo que acabamos de explicar, pero, por otra se diferencia de ella sustancialmente: su esencia consiste en que la estructura de la fantasía puede presentarse como algo sustancialmente nuevo, que no ha estado en la experiencia del hombre y que no corresponde a ningún objeto existente en realidad, sin embargo, al ser una materialización exterior, al tomar cuerpo material, esta imaginación “cristalizada” al hacerse cosa, comienza a existir realmente en el mundo y a influir sobre otras cosas. Esta imaginación se hace real, como ejemplo de ella

podemos tomar cualquier mecanismo técnico, máquina o instrumento, que creado por la imaginación combinadora del hombre no corresponde a ningún modelo existente en la naturaleza, pero muestra la relación práctica, real y más convincente con la realidad, porque al materializarse se hicieron tan reales como las demás y ejercen su influencia sobre el mundo de la realidad que les rodea.

Estos productos de la imaginación tienen una historia muy larga, la cual puede ser esbozada de la forma más breve y esquemática posible. En su desarrollo han descrito un círculo; los elementos con los cuales están estructurados fueron tomados por el hombre de la realidad y dentro del hombre, en su pensamiento, han sido sometidos a una compleja modificación y se han transformado en los productos de la imaginación. Cuando por fin han sido materializados, han vuelto de nuevo a la realidad, pero ya con una nueva fuerza activa que transforma esta realidad; ese es el círculo que describe la actividad creadora de la imaginación.

Sería incorrecto suponer que solo en la esfera de la técnica, en la de la influencia práctica sobre la naturaleza, la imaginación está capacitada para describir este círculo completo; de la misma forma, en la esfera de la imaginación emocional, o sea, de la imaginación de lo subjetivo, es posible realizar este círculo completo y no es muy difícil de observar.

Pero, precisamente cuando tenemos ante nosotros un círculo completo descrito por la imaginación, ambos factores: el intelectual y el emocional, son en igual medida necesarios para el acto de creación. El sentimiento, al igual que la idea, mueve la creación del hombre. “Toda idea predominante – dice Ribot – se somete a cierta necesidad, aspiración o deseo; o sea, al elemento afectivo, porque sería absurdo creer en la constancia de cualquier idea que por suposición se encuentre en un estado puramente intelectual en toda su frialdad e indiferencia. Todo sentimiento predominante (o emoción) debe concentrarse en la idea o en la imagen que le dé materialización, sistema, sin lo cual queda en estado de indeterminación (...). De este forma vemos que estos dos términos: idea predominante y emoción predominante casi son equivalentes ya que uno y otro comprenden dos elementos inseparables y también indican solo la predominancia de uno u otro”.

Es más fácil convencerse de esto tomando nuevamente el ejemplo de la imaginación artística. En realidad, ¿para qué es necesaria una obra de arte?, ¿no influye sobre nuestro mundo interior, sobre nuestras ideas y sentimientos de la misma forma que los instrumentos técnicos influyen sobre el mundo exterior, el mundo de la naturaleza? Podremos un ejemplo muy simple mediante el cual podemos determinar de la forma más elemental, la acción de la fantasía artística. El ejemplo ha sido tomado de a obra de Pushkin *la hija del capitán*. En esta novela se describe en encuentro de Pugachov, con el protagonista, Grinev. Grinev era un oficial que hecho prisionero por Pugachov trata de convencerlo para que solicite clemencia de la zarina y abandone a sus compañeros; él no puede entender qué es lo que mueve a Pugachov.

“Pugachov sonríe amargamente:

- No – respondió – es tarde para arrepentirse. Para mí no habrá perdón. Continuaré de la misma forma que he comenzado. ¿Quién sabe? ¡Quizás lo logre! ¿Grishka Otrepiev reinó sobre Moscú?

- ¿Y sabes cómo terminó? ¡Fue lanzado por una ventana, acuchillado, quemado y sus cenizas fueron disparadas por un cañón!

- Escucha – dijo Pugachov con cierta inspiración salvaje -. – Te contaré algo que cuando era muchacho oí de labios de una vieja calmuca. Una vez el águila le preguntó al cuervo: Dime, cuervo, ¿por qué vives en este mundo trescientos años y yo solo alcanzo los treinta y tres? Pues bien, querido mío – le

respondió el cuervo – porque tomas sangre de los vivos y yo me alimento de los muertos. El águila pensó: Está bien, probemos, me alimentaré de lo mismo que tú. Muy bien. Echaron a volar el águila y el cuervo. Desde lo alto vieron un caballo tendido en el suelo. Bajaron hasta él y se posaron, el cuervo comenzó a dar picotazos que daba gusto y el águila picó una vez, picó otra, dio un aletazo y le dijo al cuervo: No, hermano, mejor que alimentado trescientos años de carroña, es tomar aunque sea solo una vez sangre viva y que sea lo que dios quiera!

- ¿Cuál es la moraleja?.”

La narración de Pugachov es un producto de la imaginación y parece de una imaginación privada completamente de relación con la realidad. Cuervos y águilas que hablan solamente podían ser invención de la vieja calmuca*; sin embargo, es fácil observar que en otro sentido esta estructura fantástica se sale directamente de la realidad e influye sobre ella. Pero esta realidad no es exterior, sino interior, es el mundo de las ideas, de los conceptos y sentimientos del propio hombre. De estas obras se dice que son fuertes no por la verdad exterior sino por la verdad interior. Es fácil observar que en las imágenes del cuervo y el águila Pushkin presentó dos tipos diferentes de ideas y vida, dos actitudes diferentes hacia el mundo que no podrían haberse comprendido con la simple conversación seca y fría; la diferencia entre el punto de vista del conservador y el punto de vista del rebelde, la diferencia que con claridad y enorme fuerza de sentimiento estampó en la conciencia del que hablaba a través de la fábula.

La fábula ayudó a explicar una actitud compleja ante la vida, sus imágenes dieron claridad a un problema de la vida y lo que no pudo hacer el lenguaje frío de la prosa, lo logró la fábula con su lenguaje figurado y emocional. Es por eso que tenía razón Pushkin cuando dijo que el verso puede golpear el corazón con una misteriosa fuerza, he aquí por qué en otros versos habla de la realidad de la vivencia emocional provocada por la ficción.

Vale la pena recordar la influencia que ejerce alguna obra artística sobre la conciencia social para convencerse de que aquí la imaginación se describe también como un círculo completo, de la misma manera que cuando se materializa. Gogol creó *El inspector*, los actores la interpretaron en el teatro y el autor y los actores crearon obras de fantasía, la propia pieza llevada a escena reflejaba con tanta claridad todo el horror de la Rusia de aquellos tiempos, se burlaba con tanta fuerza de aquella base en que se sustentaba la vida y que parecía inquebrantable, que todos percibieron, hasta el propio zar, espectador de la primera función, que la pieza representaba un gran peligro para aquella sociedad que él representaba.

“Nos ha golpeado a todos, pero a mí más que a nadie”, dijo el zar Nicolai en la primera representación de la pieza.

Esta influencia sobre la conciencia social de las personas puede ser producida por las obras artísticas solo porque poseen su lógica interior. El autor de toda obra artística, al igual que Pugachov, combina las imágenes de la fantasía con objetivos y sentido, sin acumularlas arbitrariamente, al azar como en los sueños absurdos; por el contrario, sigue una lógica interior de imágenes en desarrollo y esta lógica interior está condicionada por la relación que establece la obra entre su mundo y el mundo exterior. En la fábula del cuervo y el águila las imágenes están dispuestas y combinadas siguiendo la lógica de las fuerzas que chocaban y estaban representadas por Grinev y Pugachov. Tolstoi brinda un ejemplo muy curioso de este círculo que describe la obra

* Natural de cierto distrito de la Mongolia. (N. del E.)

artística, narra cómo surgió en él el personaje de Natasha en su novela *La guerra y la paz*.

“Tomé a Tania – dice él – la combiné con Sonia y obtuve a Natasha.”

Tania y Sonia eran su cuñada y su esposa, dos mujeres reales de cuya combinación salió el personaje. Estos elementos tomados de la realidad siguen combinándose más adelante no por mero capricho del artista, sino por la lógica interior del personaje. Tolstoi escuchó cierta vez la opinión de una de las lectoras de que había sido implacable con Ana Karenina, personaje central de la novela homónima al lanzarla a buscar la muerte bajo las ruedas de un tren, Tolstoi le dijo:

“Esto trae a mi mente algo que sucedió con Pushkin. En cierta ocasión él le dijo a uno de sus amigos:

- Imagínate que broma me ha hecho Tatiana, contrajo matrimonio. Esto no lo esperaba de ella.

Lo mismo podría decir de Ana Karenina. Tanto mis personajes masculinos, como mis personajes femeninos realizan a veces cosas que yo no hubiese deseado. Ellos hacen lo que deben hacer en la vida real y lo que ocurre en la vida real y no lo que yo preferiría.”

Este mismo tipo de reconocimiento podemos hallarlo en toda una serie de artistas que señalan esta misma lógica interior que guía la estructuración de un personaje. En un hermoso ejemplo Vundt expresa esta lógica de la fantasía, cuando dice que la idea del matrimonio puede sugerir la idea de la muerte (la unión y la separación del novio y la novia), pero no la idea de un dolor de muelas.

De igual forma, con frecuencia, encontramos en las obras artísticas rasos distantes unidos y que exteriormente no están relacionados, pero sin embargo no son ajenos entre sí como la idea del dolor de muelas y la idea del matrimonio, y están unidos por la lógica interior.

Capítulo 3

MECANISMO DE LA IMAGINACIÓN CREADORA

Como puede apreciarse a partir de todo lo expresado anteriormente, la imaginación es un proceso muy complejo por su composición; precisamente esta complejidad origina la dificultad principal para el estudio del proceso de creación y conduce con frecuencia a falsas representaciones con respecto a la propia naturaleza de este proceso y su carácter como algo extraordinario y completamente excepcional. Aquí no forma parte de nuestra tarea dar una descripción completa de la composición de este proceso ya que exigiría un análisis más profundo que ahora no puede interesarnos, pero si queremos dar una idea de la complejidad de esta actividad, nos detendremos brevemente en algunos momentos que forman parte de este proceso. Toda actividad de la imaginación tiene siempre una historia muy larga. Lo que llamamos creación e con frecuencia “el acto catastrófico del parto que es producto de una larga maduración interna y del desarrollo del feto”.

Como ya sabemos, en el mismo inicio de este proceso, están las percepciones exteriores e interiores que forman la base de nuestra experiencia. Lo que el niño ve y escucha constituye los primeros puntos de apoyo para su futura creación, él acumula material con el cual después estructura su fantasía, posteriormente continúa un complejo proceso de transformación de este material: la disociación y la asociación de las impresiones percibidas constituyen las principales partes componentes de este proceso. Toda impresión representa un todo complejo compuesto de un conjunto de diferentes partes, la disociación consiste en que este todo complejo podríamos decir que se divide

en partes y cada una de ellas se destaca principalmente en comparación con las demás, unas se conservan y otras se olvidan; la disociación constituye la condición necesaria para la actividad futura de la fantasía.

Para unir posteriormente los diferentes elementos, el hombre debe primeramente romper la relación natural de los elementos en la cual fueron percibidos. Antes de crear la imagen de Natasha en *la guerra y la paz*, Tolstoi tuvo que destacar los rasgos particulares de dos mujeres muy cercanas a él, sin lo cual no hubiese podido mezclarlas en el personaje de Natasha. Esta distinción de los diferentes rasgos y la desatención de otros puede llamarse con toda derecho disociación. Este proceso es extremadamente importante en todo el desarrollo intelectual del hombre, forma la base del pensamiento abstracto y de la formación de los conceptos.

Esta habilidad para destacar los diferentes rasgos de un todo complejo tiene importancia para el trabajo, sin duda creador, del hombre con las impresiones. El proceso de disociación es seguido por el de transformación o alteración al cual se someten estos elementos disociados; este proceso está basado en el carácter dinámico de nuestras excitaciones nerviosas interiores y sus correspondientes imágenes. Las huellas de las impresiones exteriores no quedan inmóviles en nuestro cerebro como una cosa en el fondo de un gran cesto, constituyen un proceso, tienen movimiento, se transforman, cobran vida, mueren y en este movimiento está la garantía de su transformación bajo la influencia de factores internos que las hacen variar y alterarse; como ejemplo de este tipo de transformación interna podemos citar el proceso de las impresiones que tiene una enorme importancia para la imaginación en general y para la imaginación del niño en particular.

Las impresiones en la realidad se transforman aumentando o disminuyendo sus dimensiones naturales, la tendencia de los niños a la sobrevaloración, la exageración, al igual que esa misma tendencia de los adultos, tiene bases internas muy profundas que consisten, en gran parte, en la influencia que ejerce nuestro sentimiento interior sobre las impresiones exteriores: nosotros sobrevaloramos y exageramos porque queremos ver las cosas de esa manera, porque eso responde a nuestras necesidades, a nuestro estado interno. La pasión de los niños por la sobrevaloración y la exageración se fija maravillosamente en los personajes de los cuentos. Gros cita un cuento de su hija cuando tenía cinco años y medio:

“Había una vez rey – decía la niña – que tenía una hija pequeña. La hijita estaba en la cunita y él se le acercó y vio que era su hijita. Después se casó. Cuando se sentaron a la mesa el rey dijo: tráeme, por favor, una cerveza en un vaso grande. Entonces ella le trajo un vaso de cerveza de tres *arshines* de alto. Después todos se durmieron menos el rey que hizo guardia. Y si todavía no han muerto han seguido vivos hasta el día de hoy.”

“Esta exageración – dice Gros – está provocada por el interés hacia todo lo que se destaca y que es extraordinario, a lo cual se une el sentimiento de orgullo ligado a la idea de poseer algo especial: ¡tengo 30 monedas; no, 50; no, 100; no, 1000! También se manifiesta cuando dicen: ¡acabo de ver una mariposa del tamaño de un gato; no, del tamaño de una casa!”

Bühler señala con toda justeza que en este proceso de transformación, y en particular de exageración o sobrevaloración, se produce en el niño el ejercicio de operaciones con magnitudes que no han sido dadas directamente en su experiencia. Es fácil observar en los ejemplos de imaginación numérica citados por Ribot, el gran valor que tienen estos procesos de transformación y específicamente los de sobrevaloración o exageración: “La imaginación numérica en ningún lugar ha alcanzado tan espléndido florecimiento – dice él – como en los pueblos orientales. Ellos jugaban con las cifras con maravillosa valentía y las despilfarraban con espléndida prodigalidad. De esta

forma, en la cosmogonía caldea, se hablaba de un dios-pep Oannes que dedicó 259 200 años a educar a la humanidad, después, durante 432 000 años reinó en la tierra un grupo de diferentes personalidades míticas y al cabo de estos 691 200 años la faz de la tierra sufrió los efectos de un diluvio (...). Los hindúes sin embargo, eclipsaron todo esto, crearon las unidades más gigantescas que sirvieron de base y material para el juego fantástico con las cifras. Los jainistas dividen el tiempo en dos períodos: el ascendente y el descendente, cada uno de ellos tiene una duración increíble de 2 000 000 000 000 000 años-océanos y cada uno de los años-océanos es igual a 1 000 000 000 000 000 años (...). Las reflexiones sobre la duración de este tiempo, como es natural, deben provocar en el budista devoto.”

Este tipo de juego con exageraciones numéricas resulta en alto grado importante para el hombre, y la viva nuestra podemos observarla en la astronomía y otras ciencias naturales las cuales tienen que operar con magnitudes mayores.

“En las ciencias – dice Ribot – la imaginación numérica no se plasma en forma de semejante desvarío, a la ciencia se le acusa de que con su desarrollo aplasta la imaginación, cuando en realidad abre para la creación de ella esferas inconmensurablemente más amplias. La astronomía está en lo infinito del tiempo y del espacio, es testigo del nacimiento del mundo que fulgura por primera vez con luz perdida de nebulosa y se transforma en soles brillantes; estos soles, se cubren de manchas, palidecen y languidecen. La geología sigue de cerca el desarrollo del planeta que habitamos a través de una serie de virajes y cataclismos, observa el futuro lejano cuando el globo terráqueo al perder los vapores de agua que protegen su atmósfera de las radiaciones excesivas de calor deberá perecer a causa del frío. Las hipótesis sobre los átomos y partículas de los cuerpos aceptadas por la física moderna no ceden por su valentía a las fantasías temerarias de la imaginación hindú.”

Vemos que la sobrevaloración, la exageración, al igual que la imaginación en general es igualmente necesaria tanto para el arte, como para la ciencia. Sin poseer esta capacidad manifestada tan cómicamente en el cuento de la niña de cinco años y medio, la humanidad no hubiese podido crear la astronomía, la geología y la física.

La asociación, o sea, la unión de elementos disociados y transformados es el segundo paso en la composición de los procesos de la imaginación. Como ya señalamos anteriormente, esta asociación puede realizarse sobre diferentes bases y adoptar distintas formas: desde la unión puramente subjetiva de imágenes, hasta la objetivamente científica y que responde, por ejemplo, a las representaciones geográficas. Por último, el paso final y conclusivo del trabajo previo de la imaginación es la combinación de las diferentes imágenes, su organización en un sistema y la estructuración del cuadro complejo; en esto no termina la actividad de la imaginación creadora, como ya hemos señalado, el círculo completo de esta actividad culmina cuando la imaginación se materializa o cristaliza en las imágenes exteriores.

Sin embargo, de este proceso de cristalización, o de paso de la imaginación a la realidad, hablaremos en particular. Deteniéndonos solo en la parte interna de la imaginación, cabe señalar aquellos factores psicológicos principales de los cuales depende la marcha de todos estos diferentes procesos: como establece el análisis psicológico, el primer factor es siempre la necesidad del hombre de adaptarse al medio que lo rodea. Si la vida que le rodea no plantea al hombre tareas, si las reacciones acostumbradas y heredadas por él lo equilibran completamente con el mundo circundante, no hay entonces ninguna base para que surja la creación, un ser adaptado por completo al mundo circundante no podría desear nada, ni aspirar a nada y, naturalmente, no podría crear nada. Por eso la base de la creación siempre la forma la inadaptación de la cual surgen las necesidades, las aspiraciones y los deseos.

“Cada necesidad – dice Ribot – aspiración o deseo por sí mismo o junto a otros, puede por eso, servir de impulso a la creación. El análisis psicológico debe dividir cada vez la “creación espontánea” en estos elementos primarios (...). Cualquier invención tiene por eso un origen motor. La esencia principal de la invención creadora resulta en todos los casos motora.”

“Las necesidades y los deseos por sí mismos no pueden crear nada, son solamente estímulos y resortes motores; para la invención se necesita también la existencia de otra condición: el surgimiento espontáneo de las imágenes, llamo surgimiento espontáneo al que se produce repentinamente sin causas evidentes que la provoquen; estas causas existen en realidad, pero su acción toma la forma oculta del pensamiento por analogía, estado de ánimo afectivo y trabajo mental inconsciente.”

La existencia de necesidades o aspiraciones pone en movimiento el proceso de imaginación, la vivificación de las huellas de las primeras excitaciones y brinda material para su trabajo. Estas dos condiciones son necesarias y suficientes para comprender la actividad de la imaginación y de todos los procesos que forman parte de su composición.

También surge la cuestión referente a los factores de los cuales depende la imaginación. En lo referente a los factores psicológicos, estos han sido enumerados por nosotros, ciertamente un poco aislados.

Nos hemos referido a que la actividad de la imaginación depende de la experiencia, las necesidades y los intereses que estas expresan; es fácil comprender que esta actividad también depende de la capacidad combinadora y del ejercicio que se realice en ella: la materialización de los productos de la imaginación, está influida también por las habilidades técnicas y las tradiciones, o sea, por aquellas imágenes de la creación que influyen sobre el hombre. Todos estos factores son de gran importancia, pero tan evidentes y sencillos que no nos detendremos detalladamente en ellos. Es mucho menos evidente y más importante la acción de otro factor, precisamente del medio circundante; con frecuencia la imaginación se representa como una actividad exclusivamente interior que no depende de las condiciones externas o en el mejor caso, que depende de estas condiciones por una parte, precisamente porque estas condiciones determinan el material sobre el cual trabaja la imaginación. Los procesos de la imaginación, a primera vista parecen dirigidos solo desde el interior por los sentimientos y las necesidades del propio hombre y por eso son causas subjetivas condicionadas y no objetivas. En realidad esto no es así, desde hace tiempo, en la psicología se estableció una ley según la cual la tendencia a la creación es inversamente proporcional a la simplicidad del medio.

“Por eso – dice Ribot – si comparamos las personas de piel oscura con las de piel blanca, los primitivos con los colonizadores observamos que con una densidad de población igual, la desproporcionalidad entre el número de innovadores en uno y otro caso es asombrosa.”

Weissmann explica maravillosamente esta dependencia entre la creación y el medio: “Supongamos que en las islas de Somoa nace un niño que posee el genio singular y excepcional de Mozart; ¿qué puede hacer?, lo máximo: ampliar la gama de tres o cuatro tonos hasta siete y crear melodías un poco más complejas pero estaría tan incapacitado para hacer una sinfonía como Arquimides para inventar la máquina electrodinámica.”

Todo inventor, incluso el genio, es siempre un fruto de su tiempo y de su medio, su creación parte de las necesidades que están creadas antes de él y se apoya en las posibilidades que además existen fuera de él; por eso observamos un estricto orden en el desarrollo histórico de la técnica y la ciencia. Ninguna invención o descubrimiento

científico aparece antes de que se creen las condiciones materiales y psicológicas necesarias para su surgimiento; la creación es un proceso articulado históricamente, donde toda forma siguiente está determinada por las precedentes.

Esto mismo explica también la distribución desproporcional de los innovadores y creadores en las diferentes clases. Las clases privilegiadas brindan un porcentaje infinitamente mayor de innovadores científicos, técnicos y creadores artísticos, porque precisamente en estas clases están presentes todas las condiciones que son necesarias para la creación.

“Habitualmente – dice Ribot – se habla tanto del vuelo libre de la imaginación, de la omnipotencia del genio, que se olvidan de las condiciones sociológicas (sin hablar de otras) de las cuales a cada paso depende lo uno y lo otro. Por muy individual que sea cualquier creación siempre incluye el coeficiente social. En este sentido, ninguna invención será personal, en el puro significado de la palabra, en ella siempre queda algo de colaboración anónima.”

Capítulo 4

IMAGINACIÓN EN EL NIÑO Y EL ADOLESCENTE

La actividad de la imaginación creadora resulta muy compleja y depende de una serie de factores muy diferentes, por eso es perfectamente comprensible que esta actividad no pueda ser igual en el niño que en el adulto, ya que todos los factores adoptan formas diversas en las diferentes épocas de la vida. En cada período de desarrollo infantil la imaginación creadora trabaja de manera singular y propia precisamente de acuerdo con el grado de desarrollo en que esté el niño; hemos visto que la imaginación depende de la experiencia y la experiencia del niño se forma y crece poco a poco. La experiencia infantil se distingue por una profunda singularidad en comparación con la experiencia adulta. La actitud hacia el medio, el cual por su complejidad o simplicidad y sus tradiciones e influencias estimula y dirige el proceso de creación, es muy distinta en el niño; son también diferentes los intereses del niño y del adulto y por eso es que la imaginación en el niño funciona de una manera diferente que en el adulto.

¿En qué se diferencia la imaginación del niño de la imaginación del adulto y cuál es la línea principal de su desarrollo en la infancia? Hasta el momento prevalece la opinión de que en el niño la imaginación es más rica que en el adulto; la infancia es considerada el período donde la fantasía está más desarrollada y de acuerdo con este punto de vista, a medida que se desarrolla el niño, su imaginación y la fuerza de su fantasía merman. Esta opinión se ha formado por una serie de observaciones sobre la actividad de la fantasía que ha brindado motivos para esa deducción.

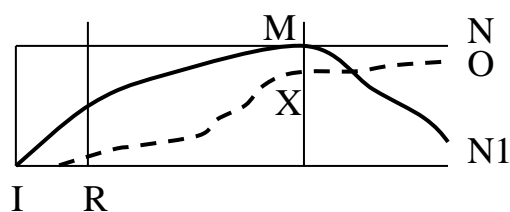
Decía Goethe que los niños pueden utilizarlo todo para lo que deseen y esa falta de pretensiones y exigencias de la fantasía infantil, que ya no es libre en el adulto, se entendía frecuentemente como libertad o riqueza de la imaginación infantil. Después, la creación de la imaginación infantil se separa de manera marcada y clara de la experiencia del adulto y de aquí parten también las conclusiones de que el niño vive en el mundo fantástico más que en el real. Posteriormente se conocen impresiones, la tergiversación de la experiencia real, la exageración, sobrevaloración y, por último, la afición por los cuentos y las narraciones fantásticas propias del niño.

Todo esto tomado en su conjunto sirvió de base para afirmar que la fantasía en la infancia era más rica y variada que en la adultez; sin embargo, el punto de vista sobre esta cuestión se confirma mediante su análisis científico. Sabemos que la experiencia del niño es mucho más pobre que la experiencia del adulto, además, conocemos que los

intereses son más simples, elementales y pobres, y que sus relaciones con el medio tampoco tienen la complejidad, la sutileza y variedad que distinguen la conducta del adulto ya que todos estos son los factores más importantes que determinan el trabajo de la imaginación. La imaginación en el niño, no es más rica, sino más pobre que la imaginación del adulto; en el proceso de desarrollo del niño se desarrolla también la imaginación alcanzando su madurez solo en la edad adulta.

Los productos de verdadera imaginación creadora en todas las esferas de la actividad creadora pertenecen solamente a la fantasía madura. A medida que se acerca la madurez, comienza también a madurar la imaginación y, en la edad de transición, a veces de la maduración sexual en los adolescentes, se une el potente auge de la imaginación con los primeros elementos de la maduración de la fantasía. Algunos autores que han escrito sobre la imaginación señalaron la estrecha relación entre la maduración sexual y el desarrollo de la imaginación; esta relación puede comprenderse si tenemos en cuenta que en este período en el adolescente madura y se totaliza su gran experiencia, cuajan los llamados intereses permanentes, disminuyen rápidamente los intereses infantiles y por la maduración general también obtiene su forma definitiva la actividad de su imaginación.

Ribot en su investigación de la imaginación creadora mostró una curva que representa simbólicamente el desarrollo de la imaginación y permite comprender la particularidad de la imaginación infantil, la imaginación del adulto y la imaginación en el período de tránsito que ahora nos ocupa. La ley fundamental del desarrollo de la imaginación que presenta esta curva se formula tal como sigue: la imaginación en su desarrollo atraviesa dos períodos divididos por una fase crítica. La curva IN presenta la marcha del desarrollo de la imaginación en el primer período; se eleva abruptamente y después se mantiene durante bastante tiempo en el nivel alcanzado. La curva RO señalada con puntos presenta la marcha del desarrollo del intelecto o de la razón; este desarrollo comienza, como vemos en el diagrama, más tarde y se eleva lentamente, porque requiere una acumulación mucho mayor de experiencia y una elaboración más compleja, solo en el punto M, ambas líneas: el desarrollo de la imaginación y el desarrollo de la razón, coinciden.



El lado izquierdo de nuestro diagrama muestra la particularidad por la cual se diferencia la actividad de la imaginación en la infancia y que es tomada por muchos investigadores como la riqueza de la imaginación infantil. En el diagrama es fácil observar que el desarrollo de la imaginación y esta independencia relativa de la imaginación infantil, su independencia de la actividad de la razón, constituye una expresión no de riqueza, sino de pobreza de la fantasía infantil.

El niño puede imaginar mucho menos que el adulto, pero confía más en los productos de su imaginación y los controla menos, por eso la imaginación en el sentido vulgar de la palabra se entiende como aquello que es irreal o inventado por el niño, como es natural esto ocurre con más frecuencia en el niño que en el adulto; sin embargo, no solo el material con el cual se estructura la imaginación es más pobre en el

niño que en el adulto, sino también el carácter de las combinaciones que se agregan a este material, su calidad y diversidad quedan rezagadas en comparación con las combinaciones del adulto. De todas las formas de relación con la realidad que hemos enumerado anteriormente, la imaginación del niño posee únicamente en igual grado que la imaginación del adulto la primera de las relaciones anotadas, precisamente la realidad de los elementos con los cuales se estructura. Con igual fuerza que en el adulto, se expresa la raíz real de lo emocional de la imaginación del niño. En cuanto a las otras dos formas de relación, hay que señalar que se desarrollan con los años muy lenta y gradualmente.

Desde el momento en que se encuentran las dos curvas de la imaginación y la razón en el punto M, el desarrollo posterior de la imaginación va, como muestra la línea MN, paralelamente a la línea de desarrollo de la razón XO. La separación que era característica de la infancia desaparece y la imaginación estrechamente unida al pensamiento, marcha ahora a la par con él.

“Estas dos formas intelectuales – dice Ribot – están ahora frente a frente como fuerzas contrincantes”. La actividad de la imaginación “continúa, pero se transforma previamente: se adapta a las condiciones racionales y ya no es imaginación pura, sino mezclada”. Sin embargo, así no ocurre en todos, en muchos el desarrollo lo logra otra variante. Esto se simboliza en el diagrama mediante la curva MN1, la cual baja rápidamente y significa la caída o reducción de la imaginación. “La imaginación creadora decae, este es el caso más general; solo los dotados de una imaginación especialmente rica constituyen la excepción, la mayoría poco a poco pasa a la prosa de la vida práctica, esconde los sueños de su juventud, considera al amor una quimera, etc. Esto, sin embargo, es solo un retroceso, pero no una supresión, ya que la imaginación creadora no desaparece por completo ni en aquel que solo la logra casualmente.”

Efectivamente, allí donde se conserva aunque sea una ínfima parte de vida creadora, allí tiene lugar la imaginación; que en la edad adulta con frecuencia la línea curva de la vida creadora baja, es algo que todos conocemos. Veamos ahora más de cerca esta fase crítica MX que divide ambos períodos: como ya hemos dicho, es característica de la edad de transición que ahora nos interesa principalmente; si comprendemos el singular paso que atraviesa la curva de la imaginación, obtendremos la clave para la comprensión correcta de todo el proceso de creación en esta edad. En este período se produce una profunda transformación de la imaginación: de subjetiva pasa a objetiva. “En el orden fisiológico, la causa de esta crisis es la formación del organismo adulto y del cerebro adulto y en el orden psicológico, el antagonismo entre la subjetividad pura y la objetividad de los procesos de razonamiento o, en otras palabras, entre la inestabilidad y la estabilidad del pensamiento.”

Sabemos que la edad de tránsito se caracteriza en general, por una serie de relaciones antitéticas, contradictorias, de momentos polarizados. Precisamente esto condiciona que la propia edad sea crítica o de tránsito: es la edad del rompimiento del equilibrio del organismo del adulto. La imaginación en este período se caracteriza por un viraje, la destrucción y la búsqueda de un nuevo equilibrio. Es muy fácil observar que la actividad de la imaginación en la forma en que se manifiesta en la infancia disminuye en los adolescentes por el hecho de que en el niño de esta edad, como fenómeno masivo o regla general, desaparece la afición por el dibujo, solo algunos continúan dibujando, la mayor parte dotados en este sentido o estimulados por condiciones exteriores en forma de clases especiales de dibujo, etc. El niño empieza a analizar críticamente sus dibujos, los esquemas infantiles dejan de satisfacerlo, le parecen demasiado subjetivos, llega al convencimiento de que no sabe dibujar y deja de hacerlo. Esta disminución de la fantasía infantil la vemos cuando el niño pierde el

interés por los juegos inocentes de la infancia más temprana y por los cuentos fantásticos y las narraciones. La dualidad de la nueva forma de imaginación que se origina ahora puede verse fácilmente a partir del hecho de que la forma más difundida y masiva de actividad del pensamiento en esta edad es la creación literaria estimulada mediante el gran auge de las vivencias subjetivas, el incremento y la profundización de la vida íntima del adolescente de forma tal que en esta etapa se crea un mundo interior particular; sin embargo, esta parte subjetiva trata de materializarse en forma objetiva mediante versos, narraciones o en aquellas formas creadoras que el adolescente percibe de la literatura circundante de los adultos. El desarrollo de esta imaginación contradictoria sigue la línea de la desaparición posterior de los momentos subjetivos y la línea de aumento y fijación de los momentos objetivos.

Frecuentemente, como regla general, en el adolescente también disminuye muy rápidamente el interés por la creación literaria: comienza a mantener una actitud crítica hacia ella, al igual que antes lo hacía con respecto a sus dibujos; deja de satisfacerle la insuficiente objetividad de sus escritos y no continúa escribiendo. El auge de la imaginación y su profunda transformación es lo que caracteriza a la fase crítica.

En esta época se manifiestan con toda claridad los dos tipos principales de imaginación: la plástica y emocional o imaginación externa e interna. Estos dos tipos principales se caracterizan fundamentalmente por el material con el cual se crean las estructuras de la fantasía y por las leyes de esa estructura. La imaginación plástica utiliza principalmente los datos de las impresiones externas, se estructura con los elementos tomados del exterior; la imaginación emocional, por el contrario, se estructura con los elementos tomados desde el interior. A uno de ellos podemos llamarlo objetivo, mientras que al otro, subjetivo. La manifestación de uno u otro tipo de imaginación y su diferenciación gradual son propios precisamente de esta edad.

En este sentido, es necesario señalar el doble papel que puede jugar la imaginación en la conducta del hombre, puede de la misma forma llevar a la realidad o alejar de ella. Janet dice: “La propia ciencia, por lo menos la ciencia natural es imposible sin la imaginación; Newton mediante ella comenzó a ver claro el futuro y Cuvier, el pasado. Las grandes hipótesis, de donde nacen las grandes teorías, son las esencias de la obra de la imaginación.”

Sin embargo, Pascal con toda justeza llama “maestra astuta” a la imaginación. Dice Compayré que “ella hace cometer mucha más cantidad de errores que descubrir la verdad (...). Ella indica al científico imprudente a dejar a un lado los análisis y las observaciones y adaptar sus fantasías como verdades demostradas. Ella nos aleja de la realidad con sus artificios maravillosos, ella es, según la dura expresión de Malenbranche, la niña mimada que hace que reine el desorden en la casa”. En particular, la edad del tránsito con mucha frecuencia muestra estos aspectos peligrosos de la imaginación; satisfacerse en la imaginación es extraordinariamente fácil y la retirada a la ensoñación, la huida al mundo de la imaginación a menudo desvía las fuerzas y la voluntad del adolescente del mundo real.

Algunos autores consideran incluso, que el desarrollo del ensueño y el alejamiento que provoca, la reserva extrema y la abstracción en sí mismo, constituyen el rasgo característico de esta edad. Con mayor exactitud podría decirse que estos fenómenos conforman el aspecto sombrío de esta edad; esta sombra de ensueño que cae sobre esta edad, este doble papel de la imaginación lo hace un proceso complejo cuyo dominio se hace demasiado difícil.

“Si el pedagogo práctico – dice Gros – desea desarrollar correctamente la capacidad valiosa de la fantasía creadora, tiene ante sí una tarea difícil: frenar, detener a ese espantadizo caballo salvaje de noble origen y ponerlo al servicio del bien.”

Como ya dijimos, Pascal llamó a la imaginación “maestra astuta”; Goethe la llamó “precursora de la razón”; uno y otro estaban en lo cierto.

Surge una cuestión: ¿No dependerá la actividad de la imaginación del talento? Existe una opinión muy difundida de que la creación es patrimonio de los elegidos y que solo aquel que tiene dotes, un talento extraordinario, debe desarrollarla y puede considerarse llamado a la creación. Esta situación no es correcta por lo que tratamos de explicar anteriormente; si comprendemos la creación en su sentido psicológico verdadero, como la creación de lo nuevo, es fácil llegar a la conclusión de que la creación es patrimonio de todos en mayor o menor grado, acompaña de manera normal y constante el desarrollo infantil.

En la infancia nos encontramos con los llamados niños prodigios que en la edad temprana ponen de manifiesto una rápida madurez de algún don especial. Principalmente pueden verse los niños prodigios en la música, pero también los hay en la pintura aunque con menor frecuencia, por ejemplo, el niño prodigio Willi Ferrero hace 20 años alcanzó celebridad mundial, manifestaba un don musical extraordinario en una edad muy temprana. Estos niños prodigios a veces entre los seis o siete años dirigen una orquesta sinfónica interpretando obras musicales muy complejas, tocan instrumentos con virtuosismo, etc. Desde hace tiempo se ha señalado que en este desmesurado desarrollo prematuro de las dotes hay algo muy cercano a lo patológico, o sea a lo normal; sin embargo es más importante la regla que casi no conoce excepciones, según la cual estos niños prodigio, maduros prematuramente si se hubiesen desarrollado normalmente, habrían superado a todos los genios conocidos en la historia de la humanidad. Con frecuencia, a medida que se desarrollan pierden su talento y su creación no ha brindado hasta el momento ninguna obra de valor a la historia del arte.

Las particularidades típicas de la creación infantil pueden explicarse mucho mejor en los niños corrientes y normales que en los niños prodigio; esto, naturalmente, no quiere decir que el don o el talento no se manifieste en la edad temprana, por la biografía de los grandes hombres sabemos que con frecuencia esa genialidad se manifestó en algunos desde la infancia temprana.

“Como ejemplos de precocidad podemos recordad a Mozart, a los tres años; a Mendelson, a los cinco; a Haydn, a los cuatro; Haendel y Weber componían a los 12 años; Schubert a los 11; Cherubini a los 13 (...). En las artes plásticas la vocación y la capacidad para la creación se ponen de manifiesto notablemente más tarde, como promedio a los 14 años, pero en Giotto, se manifestó ya a los 10 años como en Van Dyck; en Rafael, a los ocho, igual que en Gres; en Miguel Angel, a los 13; Durero, a los 15; Bernini, a los 12; y en Rubens y Jordans también muy tempranamente. En la poesía no se encuentra ninguna obra de importancia antes de los 16 años.

Pero de estas huellas de futura genialidad hay mucha distancia por recorrer hasta la gran creación, son solo fulguraciones que presagian largamente la tormenta, son señales del florecimiento futuro de esta actividad.

Capítulo 5

“EL MARTIRIO DE LA CREACIÓN”

La creación le brinda al obre una gran alegría. Tiene también su parte de sufrimiento, lo que se ha dado en llamar “el martirio de la creación”. Crear es difícil la necesidad de creación no siempre coincide con las posibilidades de creación y de aquí surge el sentimiento martirizante del sufrimiento de que la idea no se hizo palabra. Como dice Dostoievski. Los poetas llaman a este sufrimiento el martirio de la palabra:

“No hay en el mundo martirio mayor que el martirio de la palabra. A veces, en vano, de los labios sale un grito de locura; a veces, en vano, está el alma presta a arder de amor, es mísero y frío nuestro pobre lenguaje.”

Este deseo de transmitir en palabras el sentimiento que nos domina, la idea o el deseo de expresar el sentimiento a otra persona y al mismo tiempo, el sentimiento de no poder expresarlo aparecen con mucha fuerza en la obra literaria de la juventud, Lermontov en sus primeros versos decía al respecto:

Con la letra fría, es difícil explicar
las pugnas del alma.
No posee el hombre sonidos bastante fuertes para expresar
el ansia de beatitud.
Siento la pasión exaltada, pero palabras no encuentro
y en ese instante
presto estoy a sacrificarme para, de algún modo,
verter siquiera su sombra en otro pecho.

A Gornfeld en su artículo dedicado a los martirios de la palabra recuerda al héroe de los episodios de Uspienski, el caminante de *observaciones de un holgazán*. “La escena donde el infeliz, al no hallar palabras para expresar una gran idea se atormenta impotente y reza a los santos “para que dios le dé comprensión”, deja sin expresar su sensación de tormento. Sin embargo, en realidad lo que siente este pobre espíritu, abatido, en nada se diferencia del “martirio de la palabra” en el poeta o en el pensador. Él habla con casi las mismas palabras: “Amigo mío, yo no te ocultaría lo más mínimo. A la gente como yo le es difícil expresarse (...). Mira lo que te voy a decir: lo tengo en mi mente, pero no me salen las palabras. ¡Esta es nuestra estúpida desgracia!” De tiempo en tiempo la oscuridad cambia por breves lapsos de luz, la idea se aclara para el infeliz y a él, como al poeta “le parece que el misterio cobra una imagen conocida” y comienza a explicarlo.”

- Si, por ejemplo, yo voy a parar a la tierra, porque de la tierra salí (...). Si vuelvo a la tierra de regreso, ¿cómo es posible que tenga que pagar por ella?

- Ah, ah – dijimos con alegría.

- Espérate. Todavía falta una palabra más... ¿Ven, señores, que sí hace falta?

El caminante se levanta y queda en medio de la habitación dispuesto a señalar, como forma de conteo, otro dedo de su mano.

- Aquí lo más importante no está dicho. Mira cómo hay que hacer por qué, por ejemplo (...) – pero se detiene y pronuncia vivamente: - ¿Quién te dio el alma?

- Dios.

- Cierto, muy bien. Ahora mira para acá...

Nosotros estábamos dispuestos a “mirar”, pero el caminante de nuevo tropieza perdiendo su energía y dándose con las manos en sus muslos, casi con desesperación, exclama:

- No, ¡qué le van a hacer!, para allá, no. ¡Ay Dios mío! Mira lo que te voy a decir, ¡aquí hay tanto! Aquí hay que hablar de allá, hay que hablar del alma muchísimo. No, no.

Nos detuvimos en esta cuestión no porque las vivencias martirizantes relacionadas con la creación tengan ninguna influencia seria sobre la futura suerte del adolescente que se desarrolla. Tampoco porque los martirios se sufran frecuentemente con bastante fuerza y tragedia, sino porque esta influencia nos abre el último y más importante rasgo

de la imaginación, sin el cual el cuadro pintado por nosotros no sería completo en lo más esencial.

Este rasgo, el deseo de materializar la imaginación, es la base verdadera y el principio motor de la creación. Toda estructura de la imaginación partiendo de la realidad trata de describir un círculo complejo y convertirse en realidad.

La estructura de la imaginación surge en respuesta a nuestro deseo y estímulo, tiene la tendencia a convertirse en realidad, o sea, activa, transformadora de aquello hacia donde va dirigida su actividad. En este sentido, Ribot, con toda justeza compara el sueño y la abulia; para él esta incierta forma de imaginación creadora es completamente análoga a la abulia, dice:

“La imaginación en la esfera intelectual corresponde a la voluntad en la esfera de la acción (...). El hombre siempre quiere algo, ya sea importante o no, inventa siempre con un objetivo conocido. Napoleón traza el plan de una batalla. Un cocinero confecciona un nuevo plato.

... La voluntad en su forma normal y completa, termina con la acción, pero en las personas indecisas y faltas de voluntad las vacilaciones no terminan nunca o la decisión queda sin efectuarse, incapaz de realizarse o confirmarse en la práctica. La imaginación creadora en su forma completa trata exteriormente de confirmarse con algo que existe no solo para el propio creador, sino también para todos los demás. Por el contrario, en los soñadores auténticos la imaginación queda, en su esfera interior mal elaborada y no se plasma en una invención práctica o artística. El espíritu soñador es el equivalente de la falta de voluntad y los soñadores no están capacitados para poner de manifiesto la imaginación creadora.”

El ideal es el fundamento de la imaginación creadora y llega a ser fuerza real, viva, cuando dirige las acciones y conductas del hombre y trata de materializarlas. Si se dividen así el espíritu soñador y la imaginación creadora, como dos formas externas y en esencia diferentes de la fantasía queda claro que en toda la educación del niño la formación de la imaginación tiene no solo una importancia particular de ejercitación y desarrollo de una determinada función sino que además tiene una importancia general que se refleja en toda la conducta del hombre. En este sentido, el papel de la imaginación en el futuro apenas disminuye en comparación con su papel en la actualidad, en el presente.

“El papel de la fantasía combinadora en el futuro – dice Lunacharski – de ningún modo será menor que en la actualidad. Es muy probable que adopte un carácter peculiar que combine elementos científicos experimentales con los vuelos más elevados de la fantasía intelectual y artística.”

Si se tiene en cuenta lo antes señalado, que la imaginación es el impulso a la creación, podemos estar de acuerdo con el postulado que Ribot, precisa en su investigación: “La imaginación creadora penetra con su creación toda la vida personal y social, potencial y práctica, es omnipresente.”

Capítulo 6

CREACIÓN LITERARIA EN LA EDAD ESCOLAR

De todas las formas de creación, la literaria u oral es la más característica de la edad escolar.

Conocemos muy bien que en la infancia temprana todos los niños pasan por diferentes fases del dibujo; el dibujo es la creación típica de la edad temprana, principalmente de la preescolar. En esta época los niños dibujan con agrado, a menudo

sin ser estimulados por ningún adulto, en ocasiones basta con un pequeño estímulo para que el niño comience a dibujar.

Las observaciones han demostrado que los niños dibujan y que las fases por las que atraviesa su dibujo son más o menos generales para todos los de una misma edad, en esta etapa el dibujo es su ocupación preferida. Al comienzo de la edad escolar, el amor y el interés de los niños por el dibujo comienzan a disminuir, en muchos, inclusive en la mayoría de nuestros niños toda inclinación independiente por el dibujo decae por completo. Esta afición solo se mantiene en unos pocos, los más dotados en este sentido y en los grupos de niños cuya educación en la casa y condiciones en la escuela estimulan la dedicación al dibujo y alientan su desarrollo. Evidentemente existe cierta relación interna entre la personalidad del niño de esta edad y su amor por el dibujo; las fuerzas creadoras del niño se concentran en el dibujo no por casualidad, sino porque precisamente el dibujo brinda al niño de esta edad la posibilidad de expresar más fácilmente lo que domina. Con el paso hacia otra fase de desarrollo, el niño se eleva a un escalón superior en su edad, se transforma y al mismo tiempo cambia el carácter de su creación.

El dibujo queda atrás, como una etapa ya pasada y su lugar comienza a ser ocupado por una creación nueva, oral o literaria que prevalece principalmente en el período de madurez sexual en el adolescente. Algunos autores consideran que solo a partir de esa edad puede hablarse de creación literaria en el niño en el sentido concreto de esa palabra.

“La propia creación literaria – dice el profesor Soloviev – en el verdadero sentido de la palabra comienza precisamente con la madurez sexual. Se necesita un caudal suficiente de vivencias personales, se necesita su experiencia de la vida, la habilidad para analizar las relaciones entre los hombres en diferentes medios para crear con la palabra algo suyo, que de una forma nueva (desde un punto de vista específico) materializa y combina los hechos reales de la vida. El niño de edad escolar temprana aún no está en condiciones de hacerlo y por eso su creación tiene un carácter condicional y en muchos sentidos un carácter muy inocente.”

Hay un hecho fundamental que muestra de manera muy convincente que antes de la creación literaria el niño debe desarrollarse; solo cuando se ha acumulado gran experiencia con un alto nivel de dominio del lenguaje y de desarrollo del mundo interior personal, se hace accesible para el niño la creación literaria. Este hecho se caracteriza porque va quedando rezagado el desarrollo del lenguaje escrito con respecto al lenguaje oral en los niños.

“Como se sabe – dice Gaupp – la expresión escrita de las ideas y sentimientos por parte del escolar queda retrasada considerablemente con respecto a su capacidad para expresarlas oralmente. No es fácil darle una explicación a este hecho; cuando se habla con un niño o una niña de inteligencia aguda sobre cosas cercanas a su entendimiento e intereses, con frecuencia ellos nos hacen descripciones vivas y dan respuestas ingeniosas, la conversación con ellos nos produce gran satisfacción. Si a esos mismos niños les pides que describan libremente un objeto del cual se acaba de hablar, solo obtenemos un grupo de oraciones carentes de interés; cuán insulsas, monótonas y artificiosas resultan las cartas del escolar al padre ausente y cuán ricos y vivos los relatos que le hace a su regreso, parece que en el momento en que el niño toma en sus manos la pluma la idea se frena, como si el trabajo de escritura le espantara, con frecuencia se quejan; no sé lo que tengo que escribir, no se me ocurre nada. Por eso resulta erróneo, sobre todo con respecto a los alumnos de los grados primarios, jugar su nivel de madurez mental, su inteligencia por la calidad de las composiciones escolares.”

La explicación a esta falta de correspondencia entre el desarrollo del lenguaje oral y escrito consiste principalmente en la diferencia de la dificultad que presenta uno u otro medio de expresión para el niño; cuando el niño se detiene ante una tarea más difícil, comienza a realizarla como si fuera de una edad considerablemente menor.

“Basta con hacer más complejo el trabajo oral del niño – dice Blonski – plantearle la realización de una tarea difícil para él, o sea, obligarlo a hablar en el papel, para que veamos que su lenguaje escrito se hace más primitivo que el oral: aparecen palabras que no guardan relación, con la oración y palabras en imperativo. Puede apreciarse lo mismo en todo, cuando el niño realiza un trabajo mental difícil, comienza de nuevo a manifestar todas las particularidades de la edad más pequeña. Le mostramos a un niño de siete años una lámina con un contenido que guarda correspondencia con su edad y le pedimos que hable de ella, lo hace como un niño de siete años, o sea, dice quién realiza cada acción y qué acción específica realiza en la lámina; pero, si se le muestra una lámina más difícil, comienza a hacer una narración similar a la que haría un niño de tres años, o sea, enumera sin establecer relación entre los objetos que en ella aparecen.”

Lo mismo ocurre cuando el niño pasa del lenguaje oral al lenguaje escrito; el lenguaje escrito le presenta más dificultades por cuanto tiene sus leyes que en parte se diferencian de las leyes del lenguaje oral y aún no le son completamente accesibles.

Con mucha frecuencia al pasar al lenguaje escrito las dificultades se justifican por causas internas más profundas. El lenguaje oral resulta siempre comprensible al niño, surge de la comunicación viva con otras personas, es una reacción completamente natural, una respuesta del niño a lo que actúa a su alrededor y le atañe; al pasar al lenguaje escrito, mucho más abstracto y convencional, el niño con frecuencia no comprende para qué hay que escribir, él no tiene la necesidad interior de escribir.

Esto se pone de manifiesto principalmente en aquellos casos en que el niño escribe sobre temas dados en la escuela. En la escuela antigua el desarrollo de la creación literaria de los alumnos marchaba, principalmente, en la dirección que el maestro daba al tema para la composición a los alumnos se les planteaba la tarea de escribir esa composición con el posible acercamiento de su lenguaje al lenguaje literario de los adultos o al estilo de los libros que habían leído. Estos temas resultaban ajenos para la comprensión de los alumnos, no tocaban su imaginación, ni sus sentimientos; se les mostraban los ejemplos de cómo debían escribir y muy raramente el propio trabajo guardaba relación con algún objetivo que les resultara comprensible, cercano y accesible. Estos pedagogos al dirigir incorrectamente la creación literaria mataban con frecuencia la belleza, la singularidad y la brillantez del lenguaje infantil, dificultaban el dominio del lenguaje escrito como medio singular de expresión de sus ideas y sentimientos e inducían en ellos lo que, según la expresión de Blonski, era la jerga escolar que se lograba cuando se inculcaba de forma puramente mecánica el lenguaje artificial y libresco de los adultos.

“El arte principal del maestro en el estudio de la lengua – decía Tolstoi – y la principal ejercitación con este objetivo en la dirección del trabajo encaminado a la escritura de composiciones por parte de los niños, consiste en la variedad de los temas, en la indicación de la extensión que deberá tener la composición y la muestra de los procedimientos primarios para su realización. Muchos alumnos inteligentes y talentosos escribieron tonterías como: comenzó a quemarse un incendio, sacaron las cosas y yo salí para la calle, y no se logró nada a pesar de que el tema de la composición era rico y que lo descrito dejó una profunda huella en el niño. Unos no entendían lo principal: por qué escribir y qué hay de bueno en escribir; no comprendían ni el arte, ni la belleza de la expresión de la vida en la palabra y la fascinación de este arte.”

Por eso el desarrollo de la creación literaria infantil se hace de inmediato mucho más fácil y exitoso cuando al niño se le motiva a escribir sobre el tema que es para él comprensible, que lo emociona y, principalmente, que lo estimula a expresar con palabras su mundo interior. Con mucha frecuencia el niño escribe muy mal sobre aquello de lo cual no tiene nada que decir.

“Hay que habituar al niño – dice Blonski – a escribir solo sobre lo que conoce bien y sobre lo que ha pensado mucho y con profundidad, no hay nada que lo perjudique más que darle un tema sobre el cual tenga poco que contar; esto significa formar un escritor superficial y vacío. Par formar en el niño al escritor, hay que desarrollar en él un fuerte interés hacia la vida que lo rodea; el niño escribe mejor acerca de lo que le interesa, sobre todo si lo conoce bien. Es necesario habituar al niño a escribir sobre lo que le sea de gran interés, sobre algo que haya pensado mucho y con profundidad, que conozca bien y que sea de su dominio. Es necesario acostumar al niño a no escribir nunca sobre lo que no conoce, sobre lo que no domina y sobre lo que no le interesa y los maestros hacen con frecuencia todo lo contrario y destruyen al escritor que hay en el niño.”

Por eso Blonski aconseja seleccionar los tipos de obras literarias, en particular los apuntes, las cartas y los relatos cortos más convenientes para los niños:

“Si la escuela quiere ser pedagógica, debe dar lugar precisamente a estas obras literarias. Y a propósito, las cartas (tanto íntimas, como comerciales) son las obras literarias más difundidas delos hombres; naturalmente que el estímulo para la escritura de cartas es el mantenimiento de la comunicación con personas ausentes, de esta manera, la educación social forma también al niño-escritor: mientras mayor sea el círculo de personas con las cuales esté relacionado y mientras más estrecha sea esta relación, mayor será la cantidad de estímulos que tendrá par escribir cartas. Las cartas artificiales y falsas son las que se escriben a personas que no existen, sin tener motivaciones reales.”

La tarea, por consiguiente, consiste en crear en el niño la necesidad de escribir y ayudarlo a dominar los medios de escritura.

Tolstoi describió una admirable experiencia de estímulo de la creación literaria infantil en niños campesinos sobre la base de una experiencia personal. En su artículo “Quién debe aprender a escribir de quién: los niños campesinos de nosotros o nosotros de los niños campesinos?”, este gran escritor llegó a la conclusión, a primera vista paradójica, de que precisamente nosotros, los adultos, e inclusive él, un gran escritor, debía aprender de ellos. Esta experiencia de estímulos de la creación literaria en los niños campesinos muestra de una manera extraordinariamente objetiva cómo opera el proceso de creación literaria en el niño, cómo se engendra y se desarrolla y qué papel debe jugar el pedagogo que quiere ayudar a desarrollar correctamente este proceso. La esencia de este descubrimiento de Tolstoi consiste en que observó en la creación infantil rasgos inherentes solo a esa edad y comprendió que la verdadera tarea de la educación no es la imposición prematura del lenguaje de los adultos, sino ayudar al niño a que elabore y forme su lenguaje literario particular. Tolstoi dio a sus alumnos una composición sobre un refrán: “Con la cuchara te da de comer y con el mango te saca los ojos.”

“Imagínate – dije yo – que un *mujik* ayuda a un mendigo y después, a cuenta de esa bondad, comienza a hacerle reproches. De ahí sale el refrán “con la cuchara te da de comer y con el mango te saca los ojos”. Al principio los niños se negaban a escribir pensando que esta tarea no estaba de acuerdo con sus fuerzas.”

Tolstoi comenzó a escribir, escribió la primera página:

“Cualquier persona suspicaz que tenga el sentido de lo artístico y lo popular, al leer esta primera página escrita por mí y las siguientes páginas de la novela escritas por los propios alumnos distinguiría esta página de las demás: ella es falsa, artificial y escrita en tal mal lenguaje.

Me pareció tan extraño que un muchacho campesino semianalfabeto manifestara de pronto una fuerza consciente de artista que en toda su vasta altura de desarrollo no puede alcanzar Goethe. Me parecía tan extraño y ofensivo que yo, el autor de “La infancia” ganadora de cierto reconocimiento y éxito como talento artístico entre el público culto ruso, no solo no pude indicar o ayudar en lo artístico a un Semka o fedka, de once años de edad, sino que apenas pude, y solo en un feliz minuto de excitación estuve en condiciones de velar por ellos y comprenderlos. Me pareció tan extraño, que no creó lo que sucedió ayer.”

¿Cómo logró Tolstoi despertar en los niños que hasta entonces desconocían por completo lo que significa la creación literaria este complejo y difícil procedimiento de expresión? Esta creación comenzó en los niños de manera colectiva, Tolstoi les hacía relatos y ellos sugerían.

“Alguien dijo que este viejo sería un hechicero: otro, que no, que sería simplemente soldado, o que no, que mejor sería ladrón, pero ya no estará de acuerdo con el refrán. “Todos los niños participaron en la creación de la composición; les interesaba y atraía el propio impulso hacia el vivaz trabajo creador. “Aquí – dice Tolstoi – evidentemente ellos sintieron por primera vez la maravilla de la reproducción de detalles artísticos mediante la palabra.” Los niños crearon, hicieron las figuras de los personajes principales, describieron sus rasgos exteriores, una serie de detalles y los diferentes episodios y todo esto fue fijado con determinada exactitud de forma oral.

“Los ojos le brillaron casi con lágrimas – cuenta Tolstoi de un muchacho que participaba en la realización de la composición – sus delgadas y oscuras manos se retorcían convulsivamente. Él se enojó conmigo y me preguntaba incesantemente: ¿lo escribió? Y se dirigía de forma despótica y con enfado a todos los demás, quería ser el único que hablara y hablar no como se habla al hacer una narración, sino como se escribe, o sea, reproducir artísticamente con palabras los personajes y sentimientos, por ejemplo, no permitía que se transpusieran las palabras, decía: “tengo en los pies heridas” y no permitía que se dijera: “tengo heridas en los pies.”

En este último ejemplo vemos cuán fuerte era el sentimiento de la forma oral en este niño que arribaba por primera vez a la creación literaria.

La transposición de las palabras, su orden, constituye en el lenguaje artístico lo mismo que la melodía en la música o el dibujo en la lámina y el sentido de este dibujo oral, los detalles pictóricos, el sentido de la medida, todo esto, según testimonio de Tolstoi, era expresado por el niño en alto grado: “El niño juega cuando participa en la redacción de la composición: cuando decía las palabras de los personajes él hablaba otra vez con ese tono tan cansado y calmado, grave y al mismo tiempo bondadoso, apoyando la cabeza en el brazo, que los muchachos se desternillaron de risa. Esta verdadera colaboración con el escritor adulto fue sentida y comprendida por los niños como un verdadero trabajo conjunto en el cual ellos se sentían participantes con iguales derechos que los adultos. ¿Y se va a publicar? – preguntó un niño a Tolstoi – hay que poner así: composición de Makarov, Morozov y Tolstoi.” De esa manera veía el niño al autor de esa composición conjunta.

“No era posible equivocarse – dice Tolstoi -. No era una casualidad, era una creación consciente (...). No he encontrado nada parecido a estas páginas en la literatura rusa...”

sobre la base de esta experiencia, Tolstoi hace la siguiente proposición: según su opinión, para formar la creación literaria en los niños solo es necesario brindarles estímulos y material para la creación.

“Él necesita de mí solo material para enriquecerla armónica e integralmente. En cuanto le dí plena libertad y dejé de enseñarlo, escribió una obra poética que no tenía comparación en la literatura rusa. Y por eso, por convicción propia, no debemos enseñar a escribir a los niños en general y, en particular a los niños campesinos. Todo lo que podemos hacer es enseñarlos a abrazar la actividad literaria rusa.

Si a todo lo que yo hice para lograr este objetivo puede llamársele procedimiento, este procedimiento es el siguiente:

Primero. Brindarles una gran variedad de temas sin crearlos especialmente para los niños, pero proponerles los más serios y que interesen al propio maestro.

Segundo. Darles a leer composiciones infantiles y solo tomar como modelos composiciones infantiles.

Tercero. No hacerles nunca observaciones a los niños durante el análisis de las composiciones, sobre el cuidado de los cuadernos, la caligrafía, la ortografía y lo principal, no hacerlo sobre la estructura de las oraciones y la lógica (este aspecto tiene particular importancia).

Cuatro. Como en la composición literaria la dificultad no radica en el volumen o el contenido, sino en el tema artístico, el carácter gradual de los temas no debe primar en el volumen, en el contenido o en el lenguaje, sino en el mecanismo de la actividad...”

Por aleccionadora que sea la experiencia de Tolstoi, en el comentario de la misma se puso de manifiesto la idealización de la niñez y esa actitud negativa hacia la cultura y la creación artística que distinguieron la doctrina religiosa y moral de su último período de vida. De acuerdo con su doctrina religiosa, Tolstoi planteó lo siguiente:

“Nuestro ideal está detrás y no delante. La educación corrompe y no corrige al hombre; no se debe instruir y educar al niño sin perseguir una finalidad, por la simple razón de que el niño está más cerca que yo, más cerca que los adultos del ideal de la armonía. La belleza y el bien hasta el cual yo, en mi orgullo, quiero conducirlo. La conciencia de este ideal está más enraizada en él que en mí.” Esto es el eco de la doctrina de Rousseau abandonada desde hace tiempo por la ciencia: “El hombre nace perfecto (es la gran expresión de Rousseau) y estas palabras, como piedras, permanecen durante y auténticas. Al nacer, el hombre constituye el prototipo de armonía, verdad, belleza y bien.”

En este punto de vista incorrecto sobre la perfección de la naturaleza del niño estriba el segundo error que comete Tolstoi con respecto a la educación. Si la perfección no está delante, sino detrás, es totalmente lógico negar toda importancia, sentido y posibilidad a la educación. Sin embargo, basta solo con negarse a lo primero, que no está confirmado por los hechos, para que quede completamente claro que la educación en general y la educación de la creación literaria en los niños, en particular, resulta no solo posible, sino completamente inminente. Es fácil observar inclusive en nuestro relato lo que Tolstoi hizo con los niños campesinos y ¿cómo llamar a eso de otra forma que no sea educación de la creación literaria?, él despertó en los niños un procedimiento completamente desconocido hasta entonces de expresión de su experiencia y de su actitud hacia el mundo, junto a ellos construyó, creó, combinó, los contagió con emoción, les dio un tema, o sea, encaminó fundamentalmente todo el proceso de creación, etc. Y esto es educación en el sentido exacto de esa palabra.

La educación comprendida correctamente y desde el punto de vista científico no significa en general la inculcación artificial y externa de ideales, sentimientos y estados de ánimo ajenos, a los niños. La educación correcta consiste en despertar en el niño lo

que hay en él, ayudarlo a desarrollarse y encaminar ese desarrollo en determinado sentido. Todo esto lo hizo Tolstoi con aquellos niños de los cuales habla. Para nosotros ahora es importante no tanto la teoría general de Tolstoi sobre la educación, como la maravillosa descripción del estímulo de la creación literaria que brinda en estas páginas.

En la creación literaria de niños vagabundos y abandonados es donde mejor puede apreciarse cómo los niños escriben con deleite precisamente cuando tienen la necesidad de escribir, su creación literaria adopta en gran parte la forma de canciones que cantan y reflejan todos los aspectos de su vida, gran parte de ellas son canciones profundamente tristes: “desde el cochero hasta el primer poeta, todos cantamos con tristeza”, decía Pushkin. En las canciones de los niños vagabundos se refleja todo el aspecto difícil de sus vidas: la cárcel, la muerte temprana o la enfermedad, la falta de protección, la ausencia de los padres y el abandono son los motivos principales de estas canciones, aunque también se manifiesta en ellas otro tono, el tono de la audacia, de la fanfarronería y el canto a sus hazañas:

Al llegar la oscuridad
La ventana puedo abrir
Con perfección y maestría
De una casa que no es mía...

Pero en esto se escucha la respuesta natural a la dureza infinita de la vida, el desdén, el ensañamiento claro y natural con su destino:

Hubo un tiempo en que quise la mano de la ayuda hallar ahora se me la
puesto dura el alma y he tomado el camino de robar.

Escúpanme, golpéenme, todo aguantaré, estoy acostumbrado a soportar
A nadie importo, no debo de ustedes compasión esperar.

Hace años se hizo un experimento muy interesante, se recopilaron las narraciones personales de niños que vivían abandonados. Anna Grinberg recopiló 70 narraciones escritas por niños que vivían abandonados a su suerte y cuyas edades oscilaban entre los 14 y 15 años.

La compilación del libro expresaba que todos escribían acerca de sus vidas con serio interés. Había analfabetos y poco instruidos, quienes a pesar de los obstáculos se abrían paso hasta la mesa, hasta el papel, hasta las pocas plumas distribuidas y haciéndose un lugar, durante varias horas piadosas hacían trazos prudentemente y preguntando a los demás, pasando en limpio y comparando los fragmentos de las páginas impresas de un libro roto. En estos relatos, con excepción de aquellos en los cuales los niños no querían mostrarse por completo y no eran sinceros, se manifestó el rasgo principal de toda la creación de este tipo. Algo se había acumulado por dentro que pedía ser expresado y trataba de tomar forma en la palabra. Cuando el niño tiene de qué escribir, escribe con seriedad.

“Terminé de escribir – escribió una de las niñas – lo hubiera hecho de otra manera, esto solo es la tercera parte de lo que he vivido. ¡A esta vida la recordaré durante mucho tiempo!”

En estos relatos hallamos casi todos los mismos rasgos de la creación literaria infantil que señala Tolstoi si se tiene en cuenta no la similitud exterior, sino interior. Estos relatos exteriormente, por su contenido y su lenguaje se diferencian profundamente de los relatos de Fedka y Semka, como pueden ser diferentes las épocas en que vivieron, el medio en que se desarrollaron y su experiencia vital. Pero la sinceridad y seriedad del lenguaje literario que confirma la necesidad verdadera de expresarse mediante la palabra, la claridad y diversidad del lenguaje infantil tan diferente al lenguaje literario estereotipado de los adultos, la emoción verdadera y la imaginación concreta de estos relatos, recuerdan los mismos rasgos que citó Tolstoi en

los relatos de los niños campesinos. Uno de los niños adicionó a su biografía unas palabras que transmiten muy bien el profundo sentimiento y la verdadera concreción de las vivencias relacionadas con la creación literaria: “Recuerdos y nostalgias por la patria en la provincia de Vologod, aldea de Vimsk, en el bosque junto al río.”

Es muy fácil comprender la relación que existe entre el desarrollo de la creación literaria y la edad de tránsito. La pubertad, la madurez sexual es el hecho principal de esta edad; a partir de este hecho fundamental, central, pueden explicarse todas las demás particularidades relacionadas con esta edad, crítica o crucial en la vida del niño; en esta etapa entra a jugar su papel un nuevo factor potente en forma de madurez sexual, el instinto sexual. El equilibrio estable anterior formado en la etapa de la primera edad escolar se rompe y el nuevo equilibrio aún no ha sido hallado. Este equilibrio roto y la búsqueda del nuevo equilibrio forman la base de la crisis que atraviesa el niño de esta edad; sin embargo, ¿qué representa esta crisis?

Hasta el momento la ciencia no ha establecido una respuesta a esta pregunta con exactitud definitiva: unos ven la naturaleza de esta crisis en el estado de astenia, en el debilitamiento de la constitución y de la conducta del niño que se manifiesta en este período crítico; otros, por el contrario, suponen que la crisis tiene su base en el potente auge de la vitalidad que abarca todos los aspectos del desarrollo del niño y que el propio estado crítico de esta edad es solo consecuencia de ese auge creador. Nosotros sabemos que a esta edad el adolescente crece de manera intensa y rápida, acercándose por su tamaño y la constitución de su cuerpo al adulto; este auge general se pone de manifiesto también en la conducta y en la vida interior del adolescente.

En esta edad se abre un nuevo mundo de vivencias interiores, impulsos y atracciones: la vida interior se va haciendo infinitamente más compleja en comparación con la edad infantil más temprana; relaciones con el medio y lo que le rodea se hacen mucho más complejas; las impresiones provenientes del mundo exterior se someten a una elaboración más profunda. Hay un rasgo que resalta en la conducta del adolescente y que guarda estrecha relación con el estímulo de la creación literaria en esta etapa; la elevada emocionalidad y excitabilidad de los sentimientos en el período de tránsito. Cuando la conducta del hombre está sujeta a lo habitual y cotidiano, comúnmente no se manifiestan sentimientos vivaces y potentes; con frecuencia estamos calmados e indiferentes cuando realizamos acciones cotidianas en condiciones habituales, pero en cuanto se rompe el equilibrio en estas acciones, aflora una fuerte y viva reacción de los sentimientos. La emoción o la inquietud surge en nosotros siempre que nuestro equilibrio con el medio se rompe.

Si en esta ruptura se manifiesta un acrecentamiento, una superioridad en relación con las dificultades que afrontamos aparece en nosotros una emoción positiva; la alegría, el orgullo, etc; si, por el contrario, se rompe el equilibrio no a nuestro favor, es decir, si las circunstancias son más fuertes y sentimos que se han adueñado de nosotros, tomamos conciencia de nuestra impotencia, de nuestra incapacidad, de nuestra debilidad y humillación, en nosotros surge una emoción negativa; la cólera, el miedo y la tristeza. Por eso es perfectamente comprensible que la época de crisis y reestructuración interna de la personalidad sea rica en reacciones emocionales o sentimientos vivos. La segunda parte de la edad escolar es la época de la pubertad y es una crisis interna en el desarrollo del niño, se caracteriza por una agudización y una elevación de la excitabilidad de los sentimientos: el equilibrio entre el niño y el medio circundante, como ya hemos dicho se rompe gracias a la aparición de un nuevo factor que antes no se había manifestado suficientemente.

De aquí la excitabilidad emocional elevada de esta etapa y a partir de esto se hace comprensible, hasta cierto punto, el hecho de que al aproximarse a esta edad el niño

cambie el dibujo, su antigua forma preferida de creación en la edad preescolar, por la creación literaria. La palabra permite con mucha mayor facilidad que el dibujo, transmitir complejas relaciones, principalmente de carácter interior. También con respecto a la realidad exterior la palabra transmite con mucha mayor facilidad que el dibujo infantil, inseguro e imperfecto, el movimiento, la dinámica y la complejidad de cualquier acontecimiento. He aquí que el dibujo infantil que había correspondido a una fase de la actitud simple del niño hacia el mundo circundante se cambia por la palabra como medio de expresión que corresponde a una actitud interior más compleja y profunda hacia la vida, hacia sí mismo y hacia lo que le rodea. Surge la interrogante principal: ¿cómo aborda esta elevada sensibilidad de la edad de tránsito?; ¿cómo valorarla?; ¿como un hecho positivo o negativo?; ¿se manifiesta en ella algo morboso que conduce a los niños directamente a la desunión, al aislamiento en sí mismo, al sueño fantástico, al escape de la realidad que se observa con tanta frecuencia a esta edad, o esta sensibilidad puede ser también un medio positivo que enriquece y fecunda infinitamente la actitud del niño hacia el mundo que lo rodea? No hay nada grande en la vida que no se haga sin un sentimiento.

“La educación artística – dice Pistrak – no brinda tanto hábitos ni conocimientos como la atmósfera de la vida, o como pudiera decirse más exactamente, el campo de la actividad vital. Las convicciones que podemos formar en la escuela mediante los conocimientos sólo llegan a enraizarse en la psiquis infantil cuando estas convicciones se han fijado desde el punto de vista emocional. No puede ser un luchador convencido aquel que en el momento de la lucha no tenga en su mente cuadros claros y diáfanos de la vida que inciten a la lucha. No se puede luchar contra lo viejo si no se sabe odiar lo viejo y la habilidad para odiar es una emoción; no es posible construir lo nuevo con emoción si no se sabe amar con entusiasmo lo nuevo y el entusiasmo se logra como resultado de una correcta educación artística.”

Guizet realizó antes de la guerra una investigación de la creación literaria de niños de diferente edad. A su disposición tuvo más de 3000 trabajos. La edad de sus autores fluctuaba entre los cinco y los 20 años. Este trabajo fue realizado en Alemania antes de la guerra y por eso sus resultados no pueden ser transferidos simplemente a nuestras condiciones, ya que el estado de ánimo, los intereses y todos los factores de los cuales depende la creación literaria nuestra y en nuestra época se diferencian notablemente de aquellos con los cuales se relacionó Guizet en su investigación. Además, precisamente porque la investigación fue sumaria y masiva, solo se limitó al recuento general y superficial de estas narraciones infantiles y versos y a la explicación del estado de ánimo prevaleciente y de la forma literaria en las diferentes edades; sin embargo, estos datos pueden resultar también de interés para nosotros como primer intento de análisis masivo de la creación literaria infantil, como datos en los cuales se reflejan rasgos de la edad que en una u otra forma y en una u otras condiciones pueden ponerse de manifiesto también en nuestro país.

Por último, estos datos no están privados de interés ya que brindan material para comparación con otros datos; los datos citados por el autor muestran cómo varían en la poesía y en la prosa de los niños y niñas los temas principales de acuerdo con la edad. Lo vivido personalmente se refleja poco en la poesía de los niños; en la prosa, por el contrario, los temas de la vida personal ocupan un lugar prominente; esto se evidencia en particular a los 14 o 15 años en comparación con edades anteriores. Durante estos dos años en los muchachos el coeficiente de temas vividos personalmente se eleva de 23,1 hasta 53,4 y el de las muchachas de 18,2 hasta 45,5 o sea se eleva más de la mitad, mientras que el coeficiente de estos temas en la poesía de los muchachos y muchachas de 16 y 17 años es igual a cero. Un coeficiente relativamente alto de temas de lo vivido

personalmente en la edad temprana se explica por el hecho de que en esta esfera Guizet incluyó todos los posibles pequeños incidentes diarios, cotidianos, tales como: incendios, paseos fuera de la ciudad y visitas al museo. Solo el 2,6 en la prosa y el 2,2 en la poesía se referían a los acontecimientos escolares, en este grado abordaban de forma insignificante el mundo personal de los niños, las vivencias de la vida escolar. El erotismo, por el contrario, se manifiesta con mayor fuerza en la poesía que en la prosa, los motivos eróticos se observan en la creación de las muchachas más tempranamente que en la de los muchachos; entre los 12 y 13 años cuando en los muchachos el coeficiente de este tema es igual a cero, en las muchachas se manifiesta con la gran cifra de 36,3 después, entre los 14 y 15 años cae, se eleva a la edad de 16 y 17 años y de nuevo en las muchachas con mayor fuerza que en los muchachos.

“El mundo de la fantasía – señala Guizet - es la poesía puramente femenina, los muchachos no la conocen.”

Resulta interesante la poca existencia de motivaciones sociales en la poesía y la prosa de los autores alemanes. En la poesía, casi en todos los niveles de edad, es igual a cero; en la prosa se expresa con pequeños coeficientes, 13,8 para las niñas entre 12 y 13 años (máximo). Llama la atención el aumento del coeficiente de temas filosóficos en la poesía, lo cual, indudablemente guarda relación con la estimulación del pensamiento abstracto y del interés por las cuestiones abstractas a esta edad. Por último, con altos coeficientes se presenta el tema de la naturaleza en la poesía y en la prosa, tanto en los muchachos como en las muchachas.

Las muchachas de nueve años de edad dedican gran parte de sus obras precisamente a este tema, en los muchachos la mitad de todos los temas entre los 12 y 13 años de edad también está dedicada a la naturaleza. Los niños alemanes presentaron un coeficiente alto de temas religiosos, principalmente las muchachas; sin embargo, hacia los 16 años de edad decayó.

Presentan también gran interés los datos en los cuales se comparan los temas y estados de ánimos en la creación escolar y en la creación libre de los niños; aquí vemos que los mismos temas están distribuidos muy desproporcionalmente en una u otra forma de creación infantil: por ejemplo, el tema heroico, representado en la edad escolar por un enorme coeficiente de 54,6 en la creación libre alcanza la modesta cifra de 2,4; por el contrario, el erotismo y la filosofía que presentan en la poesía escolar el coeficiente de 3, en la poesía libre se caracterizan por alcanzar una cifra de 18,2 y 29. El mundo de la fantasía se presenta 15 veces menos en las composiciones hechas en la casa que en las composiciones hechas en la escuela y por último, los llamados temas generales que presentan en la poesía escolar un coeficiente de cero, en la poesía hecha en la casa presentan un 28,1. Tampoco concuerda el estado de ánimo manifestado por los niños en estos dos tipos de creación, por ejemplo, el estado de ánimo de tristeza y seriedad se presenta en las composiciones hechas en la escuela con una cifra cinco veces mayor que en las composiciones hechas en la casa. Esta comparación tiene una gran importancia para señalar en qué medida la creación infantil se estimula y se transforma gracias a las influencias exteriores y qué forma peculiar adopta cuando se abandona a su propia suerte. El siguiente resumen cita datos sobre el estado de ánimo prevaleciente en las composiciones que analizó Guizet, es fácil ver que el estado de ánimo de tristeza y melancolía se observa muy poco en la creación literaria infantil y que el coeficiente que presenta cifras más altas es el del estado de ánimo de alegría. Si en la poesía de los muchachos uno y otro presentan cifras similares de 5,9 y 5,2, en las muchachas vemos que el estado de ánimo de alegría se encuentra con un coeficiente de 33,4 mientras que el de melancolía solo con 1,1. En la prosa de los muchachos, con una frecuencia de 10 veces, y en las muchachas más o menos con ese mismo índice, el estado de ánimo de

alegría predomina sobre el de melancolía. Llama la atención el bajo porcentaje de temas de aventuras, motivado al parecer, por las dificultades que presenta este género para la creación infantil. El tema cómico y el crítico casi no se presenta, sin embargo, hay que destacar que el estado de ánimo prevaleciente constituye el factor más fácilmente variable en la creación infantil y por eso en los datos citados debemos ver solo nuestra orientación en esta cuestión.

Quisiéramos que la creación literaria infantil se sometiera también en nuestro país a este tipo de análisis que mostraría los temas y estados de ánimo que prevalecen en las composiciones infantiles.

Los siguientes datos caracterizan las formas literarias que se encuentran con mayor frecuencia en la creación infantil.

Como era de esperar, se encuentra con mayor frecuencia el resumen o la ponencia, o sea, la información oficial; en segundo lugar la narración y en tercer lugar el cuento. Es extraordinariamente bajo el porcentaje de obras dramáticas (0,1) y cartas (1,9). Esto último debe explicarse por el hecho de que esta es la forma más natural, desde el punto de vista psicológico, de creación infantil que menos se cultiva en la educación tradicional de los niños. También son de gran interés los datos sobre las formas gramaticales y la extensión de las obras de los niños: a medida que aumenta la edad, aumenta el volumen de las obras infantiles; como muestra el informe que tiene en cuenta la cifra promedio de sílabas en la poesía y en la prosa de muchachos y muchachas en las diferentes edades, evidentemente, este aumento de obras literarias está en dependencia directa de su contenido. Shíserson estudió la creación infantil y llegó a la conclusión de que el drama y los versos no son las formas naturales de la creación infantil, opinaba que si estas formas se encontraban en la creación infantil, era principalmente bajo la influencia de condiciones ajenas. Por el contrario, según su opinión, la prosa era inherente y propia del niño por su psíquis creadora. Los datos de Vajterov sobre esa misma cuestión arrojaron los siguientes resultados: el 57% de los niños sometidos por él a investigación creaban en forma de versos; de prosa, el 31% y en forma de drama, el 12%. La mayor o menor riqueza de formas gramaticales que se encuentran en el lenguaje de los niños constituye, como se sabe, un importante índice del mismo. Los psicólogos desde hace tiempo diferencian el lenguaje no gramatical del niño como una época muy especial en el desarrollo de su lenguaje.

En realidad, la falta de formas gramaticales en el lenguaje es claramente un indicio de que en el pensamiento hablado y en la simbología del niño falta la indicación de las relaciones y los vínculos entre los objetos y los fenómenos, porque precisamente las formas gramaticales son signos que expresan estas relaciones y vínculos. Es por eso que la época de las oraciones subordinadas en el lenguaje constituye según Stern, la cuarta fase, la superior, de desarrollo del lenguaje infantil, ya que la existencia de oraciones subordinadas revela que el niño ha llegado a dominar relaciones muy complejas entre los diferentes fenómenos. Vajterov se ocupó del análisis del lenguaje infantil desde este aspecto y llegó a los siguientes resultados. Su resumen muestra transformaciones en la utilización de los casos en dos épocas: desde los cuatro hasta los ocho años y desde los nueve hasta los doce años y medio; es fácil observar en este resumen cómo junto a el desarrollo del niño aumenta la utilización de casos indirectos, lo cual es una clara muestra de que el niño pasa a la fase de comprensión de las relaciones que se transmiten en la forma gramatical de los casos indirectos. Esta misma cuestión la revela el análisis del lenguaje del niño desde el punto de vista de las partes del lenguaje utilizadas por él.

De nuevo vemos en estos datos que en el niño aumenta la utilización de adjetivos; complementos: complementos circunstanciales de lugar, de tiempo, etc. “El desarrollo intelectual del niño – dice Vajterov – se caracteriza no solo por la cantidad y la calidad

de las representaciones, sino también por la mayor cantidad y calidad de las relaciones entre estas representaciones. Mientras mayor sea el desarrollo del niño, mayor será la cantidad de representaciones e ideas que tendrá para unirlos en un todo coherente. El tiempo presente y en particular el tiempo futuro es utilizado por los niños mayores. La utilización del tiempo pretérito aumenta con la edad; mientras menor sea el niño, vive más en el mundo de lo esperado, de lo previsto y lo deseado, así como en el mundo de lo más vivo y de lo directamente real...

Pero mientras más vive el niño, con mayor frecuencia regresa a lo ya expresado y entonces nos encontramos con el fenómeno contrario: al futuro y al presente le corresponden menos expresiones verbales que al pasado.”

Todos los investigadores señalan unánimemente que los niños de edad más temprana utilizan con harta frecuencia muchos pronombres personales. Schlag dice que “Si cada palabra fue pronunciada por un niño de entre siete u ocho años cinco veces y media como promedio, el pronombre personal de primera persona fue utilizado 542 veces (100 veces más) y los pronombres personales de la segunda persona, 135 veces (25 veces más)”. Gut señala que los niños de cuatro a seis años de edad mientras más dotados y desarrollados están, con mayor frecuencia utilizan las oraciones subordinadas. Algunos autores proponen que se distinguen en el desarrollo de la creación infantil tres etapas principales: el primer período, de creación oral que se prolonga desde los tres hasta los siete años; el segundo período, el de la lengua escrita, se prolonga desde los siete años hasta la juventud y, por último; el período literario, que abarca el final de la edad de tránsito y la época de la juventud. Cabe decir que en general esta división responde incondicionalmente a la realidad, ya que como señalamos, el desarrollo del lenguaje oral marcha siempre delante del desarrollo del lenguaje escrito. Es extraordinariamente importante destacar, sin embargo, que esta superioridad del lenguaje oral sobre el escrito se mantiene también al terminar el primer período de creación literaria oral; los niños continúan durante mucho tiempo cuando oralmente con mayor colorido y claridad que cuando crean mediante la escritura.

La transición hacia el lenguaje escrito dificulta y opaca su expresión. El investigador austriaco Linke ha llegado a la conclusión de que si se observase la escritura y la narración de los niños, se vería que un niño de siete años escribe como puede hablar un niño de dos años o sea, que el desarrollo del niño disminuye de inmediato al pasar a la forma de expresión escrita que es más difícil para él. es extraordinariamente notable el hecho de que las composiciones de los niños campesinos que maravillaron a Tolstoi constituyen ejemplos de su creación oral; los niños narraban y Tolstoi escribía, en esa escritura se grababa toda la belleza del lenguaje oral vivo del niño; en esas narraciones también se ponía de manifiesto el aspecto de la creación infantil que algunos autores llaman sincretismo y que se expresa en el hecho de que la creación del niño aún no está bien diferenciada en los diferentes tipos de arte y en las diferentes formas de literatura; los elementos de la poesía, la prosa y el drama se unen en la obra del niño integrados en un todo.

El proceso de creación de los niños descrito por Tolstoi es muy parecido por su forma a la creación dramática. El niño no solo dictó un relato, sino que también representó y desempeñó él mismo los personajes principales en sus respectivos papeles.

Esta relación de la creación literaria oral con la creación dramática como veremos más adelante, da origen a una de las formas más originales y fructíferas de creación en esta edad.

El profesor Soloviev cita un curioso ejemplo del lenguaje oral. “El lenguaje escrito del escolar – dice él – es mucho más pobre y esquemático; son como dos reacciones verbales diferentes. La niña campesina de ocho años y medio nunca hubiese escrito,

aunque supiera escribir, en la misma medida en que era capaz de expresar oralmente su pensamiento. Al preguntarle a los niños en la escuela sobre lo que les gustaba hacer en la casa recibimos esta respuesta: “Me gusta barrer, en cuanto empiezas a barrer, la basura vuela, vuela mucha cantidad de basura. Me gusta que haya basura para verla revolotear”. Este es el verdadero lenguaje vivo del niño que transmite muy bien la excitación emocional.”

Buzeman dedicó toda una investigación a la determinación de la cuestión de hasta qué punto se manifiesta la actividad infantil en la creación literaria, cita un coeficiente especial de actividad que expresa la relación entre las acciones y los rasgos cualitativos que se observan en las obras orales y escritas de los niños. Este coeficiente de actividad resultó más alto entre los seis y ocho años de ambos sexos en las edades comprendidas de tres a nueve años. Entre los 9 y 17 años este coeficiente del lenguaje oral y escrito condujo a Buzeman a la conclusión más importante de su investigación: “El lenguaje oral tiene más al estilo activo, mientras que el lenguaje escrito, al estilo cualitativo.”

Esto se confirma también por el tiempo de duración de las manifestaciones orales o escritas. El lenguaje oral se desarrolló con mayor rapidez que el escrito: en 4 o 5 minutos los niños expresaron lo que les ocupó 15 o 20 minutos expresar de forma escrita, este retardo del lenguaje escrito provoca no solo cambios cuantitativos, sino también cualitativos, ya que como resultado del mismo se obtiene un nuevo estilo y un nuevo carácter psicológico de la creación infantil. La actividad que está en primer plano en el lenguaje oral pasa a un segundo plano siendo sustituida por un enfoque más detallado sobre el objeto que se describe, con la enumeración de sus cualidades, características, etcétera.

La presencia de la actividad en el lenguaje infantil es el reflejo de su enorme importancia a esta edad; algunos autores han calculado la cantidad de representaciones de acciones en los relatos infantiles, un ejemplo de ello se tiene en diversos resúmenes donde se enumera la frecuencia de los objetos, acciones y peculiaridades que encontramos en los relatos de niños de distintas edades. De estos datos se deduce fácilmente que, en los relatos infantiles, se encuentran con mayor abundancia las acciones, con menor frecuencia los objetos y mucho más raramente aún sus peculiaridades.

En realidad aquí hay que hacer una mención relativa a la influencia que ejerce sobre el lenguaje infantil el lenguaje de los adultos o de los modelos literarios: se sabe en qué grado los niños se contagian con la imitación y queda claro que la influencia del estilo literario de los libros sobre los niños a menudo es tan grande que opaca a las verdaderas particularidades del lenguaje infantil. En este sentido, el lenguaje más puro es el estilo infantil de los niños campesinos y de los niños abandonados a su suerte y en general, de aquellos que han experimentado muy poca influencia del estilo de los adultos. Veamos algunos ejemplos tomados de la autobiografía de los niños abandonados a su suerte: es fácil observar en estos ejemplos hasta qué punto su lenguaje escrito se parece a su lenguaje oral.

Semión Veshkin, de 15 años, relata: “Tenía yo 12 años y mi hermanito 10. sufríamos sin madre ni padre. Como yo era el mayor, me correspondió ganar para los dos la comida. Me levantaba por la mañana, quería seguir durmiendo, pero no, me miraba y a trabajar. Yo veía cómo otros niños jugaban, veía con despecho que otros compañeritos que tenían padre y madre estaban libres, jugaban. Así trabajaba y sufría yo antes de 1920.”

Otro niño abandonado escribe: “Antes yo tenía padres. Ahora me he quedado sin ellos. Es malo vivir sin los padres. Yo tenía una casa. Había un caballo y una vaca. Ahora no tengo nada. En la casa quedaron tres ovejas, dos cerdos y cinco gallinas. Fin.”

En este sentido, mientras más pequeño es el niño, más refleja en su lenguaje las particularidades del lenguaje infantil y la diferencia con el lenguaje del adulto es mayor. Como ejemplo pondremos dos pequeñas composiciones infantiles: una corresponde a un muchacho de 13 años, hijo de un obrero y otra a un muchacho de 12 años hijo de un tonelero. La primera trata sobre el comienzo de la primavera: “Después de la nieve, después de los tristes días invernales a nuestra ventana asoma el sol de rayos primaverales. La nieve comienza a derretirse y el agua comienza a correr. La bella primavera se aproxima cada vez más a nosotros y nos trae la alegría. Ha llegado el mes de mayo y la hierba ha aparecido con su color verde. En todos aparece una nueva alegría.”

La otra composición está escrita sobre el tema denominado “Esperan”: “En una montaña, sobre una roca en la parte ancha del Volga, había una choza negra de pescadores, negra como el azabache. Los troncos se zafaron y el aire derrumbó el techo de paja. Se escuchó un llanto, se esperaba la llegada del pescador. El día ya llegaba a su fin. Se sentía fresco el aire. Por fin en el horizonte aparece una nube, una nube plumiza. El Volga comenzó a escucharse y el pescador no aparecía. Primero apareció un punto en el horizonte que fue creciendo. Era el bote del pescador.”

En estos relatos* se pone de manifiesto de manera clara el sincretismo de la creación infantil, la prosa no está separada de la poesía, algunas frases están bien medidas y otras se basan en el ritmo libre; esta es la forma aún no diferenciada del relato, mitad prosa y mitad poesía, que es tan frecuente en el niño de esta edad. Veamos un ejemplo de composición puramente en prosa, el autor es un muchacho de 12 años, hijo de un obrero: “Ya atardecía, la trilladora sonaba y no se oían las voces de los hombres. Pronto sonó la campana y todos se fueron a sus casas. Había silencio absoluto. Pero del bosque se escuchaba el mugido de las vacas y la voz alta del pastor. Cuando pasó junto a la trilladora tiró al suelo a colilla del cigarro que se estaba fumando. Comenzó el fuego y el trigo ya a la media noche había ardido por completo. Cuando el fuego se apagó nos fuimos a nuestras casas. Todos sufríamos porque se había perdido la cosecha.”

Puede citarse como ejemplo de creación literaria infantil colectiva el relato que figuró en la exposición presentada en el Instituto de Métodos de Trabajo Escolar entre 1925 y 1926. Este trabajo pertenece a los alumnos del quinto grado de una de las escuelas regulares comprendidos en las edades de 12 hasta 15 años. Los autores son siete: seis muchachas y un muchacho; a él le pertenecen el plan general y la redacción de toda la obra. La composición se titula “La historia del vagón número 1243 contada por él mismo”, surgió por iniciativa de los propios niños al estudiar la producción.

En esta obra infantil colectiva se manifestaron los rasgos principales de la creación literaria infantil: la fantasía del animismo, que atribuye al material con el cual se ha creado el vagón y al propio vagón sentimientos y vivencias humanas; el enfoque emocional, que obligó a los niños no solo a comprender y representarse la historia del vagón, sino también a vivirla, a llevarla al lenguaje de los sentimientos y a tratar de materializar esta estructura emocional y figurada en una forma literaria externa y realizarla.

Aquí es fácil ver en qué medida la creación infantil se alimenta de impresiones que parten de la realidad, elabora estas impresiones y lleva a los niños hacia una comprensión más profunda y hace que sientan esta realidad, sin embargo, es fácil ver

* Estos ejemplos de creación literaria, al igual que los demás modelos presentados, han sido tomados en su mayoría del libro del profesor I. M. Soloviev, *La creación literaria y el lenguaje de los niños de edad escolar*, 1927.

también en este relato lo que puede destacarse de toda la creación infantil, en particular, la imperfección de esta creación que se observa si se analiza desde el punto de vista de las exigencias que le planteamos a la literatura profesional.

“Las obras infantiles – dice Revesh – tanto por su contenido como por su técnica, son en su mayor parte primitivas, imitativas, de valor desigual y no manifiestan una intensidad fortalecida paulatinamente.”

Esta creación es importante más bien para el propio niño que para la literatura. No sería correcto ni justo analizar al niño como escritor y exigirle a sus obras en la misma medida en que le exigimos a la obra de un escritor. La creación infantil es en relación con la creación de los adultos como el juego infantil es a la vida; el juego es necesario al propio niño al igual que la creación literaria infantil es necesaria sobre todo para el desarrollo apropiado de las fuerzas del propio autor, es necesaria también para el medio infantil en el cual nace y al cual se dirige; esto naturalmente no quiere decir que la creación infantil debe surgir solo espontáneamente de impulsos interiores de los propios niños, que todas las obras de esta creación son absolutamente iguales y que únicamente deben satisfacer el gusto subjetivo de los niños. En el juego lo más importante no es la satisfacción que recibe el niño al jugar, sino el utilizar correctamente el sentido objetivo del juego que inconscientemente el propio niño realiza; este sentido, como sabemos, consiste en el desarrollo y la ejercitación de todas las fuerzas y aptitudes del niño. De igual forma la creación literaria infantil puede estimularse y dirigirse desde afuera y debe analizarse desde el punto de vista del valor objetivo que posee para el desarrollo y la educación y la educación del niño, la manera en que ayudamos a los niños a organizar su juego, seleccionamos y dirigimos su actividad lúdica, así podemos estimular y dirigir su reacción creadora. Los psicólogos desde hace tiempo han establecido toda una serie de procedimientos que sirven a un objetivo: provocar de manera experimental la reacción creadora del niño, para lo cual se le dan determinadas tareas o temas, se le brindan una serie de impresiones musicales y plásticas tomadas de la realidad, etc., para provocarle la creación literaria; sin embargo, todos estos procedimientos sufren demasiada artificialidad y son útiles solo para un fin, para el fin que fueron creados, provocar una reacción de los niños que sirva como buen material de estudio.

Precisamente con el interés de estudiar esta reacción debe emplearse algún estímulo repetido y conocido por el psicólogo que le garantice tener en sus manos el hilo de esta reacción creadora. Son otras tareas muy diferentes las que se plantean al estímulo de la creación infantil; aquí la tarea es otra, por eso son también otros los procedimientos. El mejor estímulo de la creación infantil es la organización de la vida, del medio de los niños que cree las necesidades y posibilidades de creación infantil. Puede citarse como ejemplo una forma muy difundida, el periódico mural.

“El mural, si está hecho correctamente – dice Zhurin – agrupa más que cualquier otro trabajo. En el mural se utilizan las más diversas capacidades de los niños: los niños pintores hacen las ilustraciones y los adornos; los aficionados a la literatura, escriben; los organizadores hacen las reuniones y distribuyen el trabajo; los aficionados a pasar en limpio los trabajos, a recortar y pegar, que son muchos, con agrado realizan este trabajo. En una palabra, en el mural se pueden aplicar todas las inclinaciones infantiles. Los niños de más edad y los más capacitados arrastran tras de sí a los demás y a los pasivos. Y esto lo realizan ellos mismos, sin que sea necesaria la injerencia exterior.

Es importante también el papel del mural en el desarrollo del lenguaje escrito de los niños, es conocido cómo el trabajo que los niños realizan con interés y voluntariamente brinda muchos más resultados que el trabajo por la fuerza.”

Pero el valor principal del mural radica en que acerca la creación infantil a la vida infantil, los niños comprenden para qué es necesario escribir; la actividad de la escritura

se hace una actividad consciente y necesaria. Tienen este valor o muchos otros los murales de las aulas y los murales centrales de las escuelas, los cuales hacen posible también unir en un esfuerzo colectivo el trabajo de las más diferentes inclinaciones de los niños, las fiestas y otros tipos de actividades que estimulan la creación infantil.

Ya hemos hablado anteriormente de que la forma primaria de creación infantil es la creación sincrética, o sea, aquella en la cual los diferentes tipos de arte aún no están definidos ni especializados. De esta forma hablamos del sincretismo literario de los niños que no separa la poesía de la prosa y el relato del drama; pero, en los niños existe un sincretismo todavía más amplio, precisamente la unión de los diferentes tipos de arte en un todo único de acción artística. El niño crea y se imagina lo que relata como ocurrió con los niños descritos por Tolstoi.

El niño dibuja y al mismo tiempo relata sobre lo que está dibujando, dramatiza y crea un texto literario para su papel. Este sincretismo indica la raíz general de la cual parten todos los diferentes tipos de arte infantiles, esta raíz general, es el juego del niño que sirve de fase preparatoria para su creación artística e, inclusive, cuando de este juego sincrético general se destacan los diferentes tipos de creación infantil más o menos particularizados, como el dibujo y la dramatización de la composición, cada tipo no está completamente delimitado con respecto a los demás y toma de ellos elementos.

En una particularidad de la creación infantil hallamos la huella del juego, del cual proviene. El niño raramente trabaja durante largo tiempo en su obra, la mayor parte de crea de un golpe. La creación del niño recuerda en este caso el juego que surge de la aguda necesidad del niño y brinda en su mayor parte la descarga rápida y definitiva de los sentimientos que lo embargan.

La segunda relación con el juego consiste en que tanto en la creación literaria, como en el juego los niños no han roto aún los lazos con sus intereses y vivencias personales. Bernfeld investigó las noveletas escritas por los adolescentes de 14 a 17 años de edad, en todas, como establece el autor, se manifiesta una profunda huella de la vida personal de los jóvenes autores; algunos no presentan otra cosa que sus autobiografías enmascaradas, otros varían la base íntima del relato en gran medida, pero no hasta el punto de que se pierda de su obra. Con respecto a este subjetivismo de la creación infantil muchos autores tratan de afirmar que ya en la infancia pueden diferenciarse dos tipos principales de estilos: el subjetivo y el objetivo. Nos parece que estos dos aspectos o rasgos de la creación infantil pueden encontrarse en la edad de tránsito, porque son reflejos de la ruptura que experimenta en esta época la imaginación creadora del niño, pasando del tipo subjetivo al objetivo. En muchos niños pueden haber características expresivas volcadas hacia el pasado y en otros, hacia el futuro fruto de su imaginación.

Indudablemente que este hecho está en relación directa con las particularidades individuales de uno u otro niño. Tolstoi señaló estos dos tipos que corresponden a la imaginación plástica y emocional como los establece Ribot: su Semka se distinguía por el tipo plástico de creación, su relato se distinguía por el fuerte valor artístico de la descripción, los detalles más veraces iban unos tras otros.

“Semka, al relatar veía y describía lo que se hallaba ante sus ojos: la chancas de corteza de árboles, heladas y ateridas, y el barro que las cubría cuando se descongelaban y los bizcochos en los cuales se convirtieron cuando ella bruja los echó al horno.” Su imaginación reprodujo y combinó patrones visuales exteriores y formó con ellos un nuevo cuadro.

Fedka, por el contrario, creó, combinando en general los elementos emocionales y los fue mezclando con los patrones exteriores. El vio “solo aquellos detalles que le provocaban el sentimiento con el cual miraba un rostro conocido”. Las impresiones las

seleccionó de acuerdo con un signo afectivo común y solo aquellas que respondían a la emoción principal que lo embargaba: el sentimiento de lástima, compasión y ternura. Binet llamaba a estos dos tipos “observador” e “interpretativo”. Él consideraba que estos dos tipos se encuentran por igual, tanto entre los adultos pintores y científicos, como entre los adolescentes. Binet estudió la creación de dos niñas de once y doce años y medio de las cuales una pertenecía al tipo de creación objetiva y la otra, al tipo de creación subjetiva.

El profesor Soloviev, al analizar la creación de dos adolescentes mostró en qué medida la pertenencia a uno u otro tipo determinaba todos los detalles y la delicada estructura del relato infantil. Esto se pone de manifiesto en la selección de los epítetos, o sea, de los atributos, en los propios cuadros y en el sentimiento de que están impregnados. Veamos un ejemplo de los epítetos más usuales que se encuentran en la creación de las niñas, en la objetiva: la nieve espumosa, blanca, plateada, pura; la violeta azul; las nubes amenazadoras; el bosque fragante, oscuro; el sol rojo y claro, dorado y primaveral. Todo responde a percepciones visuales reales, todo brinda un cuadro visual de las cosas. No ocurre lo mismo con la otra niña; sus epítetos en toda su expresión y objetividad son ante todo emocionales: la angustia irremediable, negros pensamientos oscuros como una corneja.

Queda aún hace el resumen; a todo el que se acerca a la creación literaria infantil se le plantea una interrogante: ¿cuál es el sentido de esta creación si no puede formar en el niño al futuro escritor, al creador, si es solo un fenómeno breve, episódico en el desarrollo del adolescente que después se reduce y a veces se pierde por completo?

El sentido y la importancia de esta creación consiste en que permite al niño dar ese paso difícil en el desarrollo de la imaginación creadora que brinda una nueva dirección de su fantasía que se mantiene para toda su vida. Su sentido está en que profundiza, amplía y purifica la vida emocional del niño, estimula y condiciona por primera vez a la adultez y, por último, su importancia radica en que le permite al niño, al ejercitar sus deseos de creación y sus hábitos, dominar el lenguaje ese instrumento delicado y complejo de formación y entrega del pensamiento y el sentimiento humanos, y del mundo interior del hombre.

Capítulo 7

CRACIÓN TEATRAL EN LA EDAD ESCOLAR

La dramatización, o la creación teatral infantil es lo que más cerca está de la creación literaria infantil. Junto a la creación literaria, la dramatización o la representación teatral constituye el tipo de creación infantil más frecuente y divulgado y se entiende que está más cercano al niño, por dos cuestiones fundamentales: en primer lugar, el drama fundamentado en las acciones, en los hechos realizados por el propio niño, vincula de manera más efectiva y directa la creación artística con la vivencia personal.

“La forma dramática de poner fin a las impresiones de la vida – dice Petrova – se encuentra en lo íntimo de la naturaleza de los niños y se expresa espontáneamente, independiente del deseo de los adultos. Las impresiones interiores del medio circundante son captadas y concretadas por el niño de forma imitativa. Para los

rasgos espirituales inconscientes tales como el heroísmo, la audacia y el sacrificio, el niño crea situaciones y atmósferas con la fuerza del instinto y de la imaginación que no le brinda la vida. Las fantasías infantiles no quedan en la esfera de las ilusiones, como en los adultos. Cada idea e impresión, el niño quiere encarnarla en modelos o patrones vivos y acciones.”

De esta manera, en la forma dramática, se manifiesta con mayor claridad el conjunto completo de aspectos de la imaginación sobre los que hablamos en el capítulo primero. Aquí la imagen creada con los elementos de la realidad se materializa y se realiza de nuevo, aunque condicionalmente, el deseo de realizar la acción, de materializarla, que se esconde en el propio proceso de imaginación aquí encuentra su completa concreción. El niño que ve un tren por primera vez escenifica sus impresiones: desempeña el papel de la locomotora, golpea, silba tratando de imitar lo que vio y esta escenificación de la impresión le brinda un gran placer. El autor que citamos habla de un niño de nueve años que al saber lo que era una máquina dragadora o excavadora hizo las veces esta durante varios días: adoptaba con su cuerpo la forma de una rueda; movía los brazos con frenesí y las manos con los dedos unidos, eran las paletas de la rueda que sirven para cavar la tierra. A pesar de la fatiga provocada por este ejercicio, el niño se dedicó al mismo durante un largo paseo por la ciudad y lo repitió constantemente en la casa en el área de juego cercana a esta. El agua que corría por los contenes de las aceras le inspiraba aún más: le parecía que dragaba “canales y lechos de ríos” solo se detenía para desempeñar el papel del obrero que guiaba la máquina y la dirigía a “dragar un nuevo río” y después hecho un ovillo hacia las veces de la máquina incansable que trabajaba con sus “paletas”.

Otra niña con sus pies metidos en la arena, parada e inmóvil, con los brazos pegados al cuerpo decía: “Yo soy un árbol que crece; estas son las ramas, estas son las hojas – las manos de la niña comienzan a elevarse poco a poco abriendo los dedos - ¿ves?, el viento me mece, y el árbol comienza a inclinarse y a agitarse con sus hojas-dedos.”

Otro motivo de proximidad de la forma dramatizada con el mundo infantil viene dado por la relación de toda escenificación con el juego. La dramatización está más ligada que cualquier otra forma de creación con el juego, donde reside la raíz de toda creación infantil y es por ello la forma más sincretizada, es decir contiene en sí elementos de los más diversos tipos de creación infantil. Los propios niños crean, improvisan o ensayan una pieza, improvisan los papeles y a veces escenifican algún material literario, esta creación literaria de los niños les resulta necesaria y comprensible porque adquiere sentido como parte de un todo. Esta es la preparación o la parte natural de un juego verdadero y recreativo. La confección de accesorios de teatro, decorados y trajes brinda campo para la creación técnica e imaginativa de los niños que dibujan, trabajan en modelado, recortan, cosen y de nuevo todas estas actividades cobran un sentido y objetivo como parte de un ideal general que emociona a los niños. Por último, en el propio juego que consiste en la representación de los personajes, se realiza todo este trabajo que le brinda su expresión completa y definitiva.

“Los ejemplos mostrados – dice Petrova – muestran de manera suficiente hasta qué punto es eficaz el modo de transformación gradual del mundo que es propio de los niños.

El juego es la escuela de la vida del niño, lo educa espiritual y físicamente; su importancia es enorme para la formación del carácter y la comprensión del mundo del hombre futuro. El juego podemos analizarlo como la forma primaria de escenificación o dramatización, que se distingue por la valiosa particularidad de que el artista, el espectador, el autor de la pieza, el escenógrafo y el técnico se unen en estos casos en una misma persona. En el juego la creación del niño tiene carácter de síntesis, su esfera intelectual, emocional y volitiva está estimulada con la fuerza directa de la vida y al mismo tiempo sin tensión excesiva de su psíquis.”

Algunos pedagogos se han manifestado contrarios categóricamente a la creación teatral infantil, han señalado el peligro de que este medio pueda propiciar el desarrollo

temprano de la vanidad infantil, la artificialidad, etc., y en realidad, la creación teatral infantil cuando trata de reproducir directamente las formas del teatro de adultos resulta poco apropiada para los niños. Comenzar por un texto literario: la memorización de palabras ajenas, como lo hacen los actores profesionales, de palabras que no siempre están al alcance de la comprensión y del sentimiento del niño encadena la creación infantil y lo convierte en un transmisor de palabras ajenas mediante un texto obligado. Es por eso que los niños entienden mejor las piezas creadas e improvisadas por ellos mismos en el proceso de creación, aquí son posibles las más diversas formas y grados que van desde el texto literario elaborado y preparado con anterioridad hasta el fácil apunte de cada papel que el propio niño en el proceso del juego debe desarrollar improvisadamente en un nuevo texto literario. Estas piezas serán, inevitablemente, más incoherentes y menos literarias que las piezas preparadas, escritas por escritores adultos, pero tendrá como ventaja el que surjan en el proceso de creación infantil. No debemos olvidar que la ley fundamental de la creación infantil consiste en que su valor hay que verlo como resultado en el propio proceso y no como un producto de la creación, lo importante no es lo que creen los niños, lo importante es que crean, que ejercitan la imaginación creadora y la materializan. En la escenificación hecha por los niños en la actualidad, todo desde la cortina, hasta el desarrollo de la obra, debe ser hecho por las manos y la imaginación de los propios niños y solo entonces la creación dramática alcanzará toda su importancia y toda su fuerza.

Como ya ha sido señalado, alrededor de las escenificaciones se van formando y organizando los más diversos componentes de creación infantil: el técnico, el plástico-escenográfico, el oral y la dramatización en todo el sentido de la palabra. El valor propio de los procesos de creación infantil se pone de manifiesto claramente en que los aspectos secundarios, como por ejemplo, el trabajo técnico de preparación de la escena cobra para el niño una importancia igual a la que tiene la pieza y el juego.

Petrova hace un relato de una escenificación escolar y del interés que los niños manifestaron por el trabajo técnico relacionado con ella: “Para hacer perforaciones – dice ella – hay que conseguir un instrumento que no siempre se encuentra en la escuela: el berbiquí. El proceso de taladrado es fácilmente dominado hasta por los más pequeñitos, este sencillo procedimiento técnico me fue enseñado por los preescolares. El berbiquí traído por mí casualmente hizo época en la vida del grupo: los niños taladraron con él cubos y tablitas y después los unían con palitos en diferentes combinaciones. De los huecos se elevaron bosques, jardines y ceras. El berbiquí a los ojos de los niños era una maravilla de la técnica...”

Hay que dejar que los niños hagan, de igual modo que la pieza, toda la ambientación material del espectáculo y de la misma manera que el encadenamiento de los niños a un texto ajeno provoca una ruptura en su orientación psicológica, asimismo el objetivo y el carácter principal del espectáculo deben ser conocidos y comprendidos por ellos. El niño se sentirá atado y turbado por las tablas y todas las formas exteriores del teatro de adultos si este se traslada directamente a la escena infantil. El niño es mal actor para los demás. Todo el espectáculo hay que organizarlo de forma que los niños sientan que actúan para sí, se sientan atrapados por el interés de este juego y por su propio proceso y no por el resultado final, el mayor premio del espectáculo debe ser la satisfacción experimentada por el niño cuando lo prepara y durante el propio proceso del juego y no por el éxito o el beneplácito de su labor ante los adultos.

De la misma manera que los niños para escribir obras literarias deben comprender para qué escriben, deben tomar conciencia del objetivo de esa escritura, de igual modo el espectáculo de los niños debe ser concebido para ellos con determinado objetivo.

“Una representación pioneril – dice Rives – no es actuar por actuar, siempre persigue determinado objetivo, como por ejemplo la presentación de una acción revolucionaria importante o de un acontecimiento político, así como también la escenificación del balance del trabajo del período finalizado: toda representación pioneril, además de su finalidad divulgativa propagandística debe contemplar también determinados aspectos de la creación.”

La narración, o sea, la creación literaria oral de los niños y la dramatización en su sentido más estrecho, está muy próxima a la forma dramática de creación infantil. El pedagogo y educador Chicherín describe así una de las representaciones infantiles: “Varias mesas han sido retiradas a un lado, sobre ellas se han colocado los bancos; en una parte se ha puesto un tubo de cartón y una bandera, el gentío va subiendo al barco. Allí dos muchachos se van para América, se han escondido en la bodega (debajo de las mesas), están los maquinistas y el fogonero. Sobre cubierta están el timonel, el capitán, los marineros, los pasajeros (...).

El vapor va a partir, silva su sirena y los puentes se elevan. Los pasajeros sobre la cubierta se mueven rítmicamente; además, en una parte por detrás se mueve la pizarra donde está escrito mar. Aquí la importancia fundamental de los materiales auxiliares estriba no en crear la ilusión de los espectadores, sino en que el propio juego tome con valentía cualquier argumento y pueda ser estructurado dinámicamente y cobrar vida.”

Este espectáculo-juego se acerca mucho a la dramatización y se asemeja tanto que a menudo las fronteras entre uno y otro se pierden por completo. Sabemos que algunos pedagogos introducen la dramatización como método de enseñanza, hasta tal punto esta efectiva forma de imaginación mediante el cuerpo responde a la naturaleza motriz de la imaginación infantil.

Capítulo 8

DIBUJO EN LA EDAD INFANTIL

El dibujo, como ya hemos señalado, es el tipo preferido de creación infantil en la edad temprana. “a medida que el niño crece y entra en el período de la infancia tardía siente con frecuencia decepción y cierta apatía con respecto al dibujo. “Luquet, quien realizó una investigación sobre los dibujos de los niños, señalaba esta cierta apatía o enfriamiento en el período comprendido entre los 10 y los 15 años, después de este enfriamiento, según su opinión, comienza de nuevo el interés por el dibujo entre los 15 y los 20 años pero, este nuevo auge de la creación plástica es experimentado solo por aquellos con elevados dones en el plano artístico, la mayoría queda para toda la vida en esta fase de ruptura y los dibujos de un adulto que nunca ha dibujado, en este sentido, se diferencian muy poco de los dibujos de un niño de ocho o nueve años que ha terminado su ciclo de pasión por el dibujo. Estos datos muestran que en la edad que nos interesa, el dibujo sufre caída y esa actividad a menudo es abandonada por los niños. Barnes, quien estudió más de 15 mil dibujos establece que este rompimiento se observa en los 13 o 14 años de edad.

“Se puede establecer – dice él – que las niñas de 13 años y los niños de 14 años de vuelven menos valientes en la expresión. Los niños que generalmente se niegan a dibujar son los comprendidos en la edad que sobrepasa los 13 años. Otras investigaciones en este sentido también muestran que cerca de los 13 años, en el período de la madurez sexual, los niños sufren variaciones en sus ideales.”

Esta cierta apatía por el dibujo, en esencia, oculta el paso hacia una nueva fase superior de desarrollo del mismo que se hace accesible a los niños solo con estímulos

exteriores favorables, como por ejemplo la enseñanza del dibujo en la escuela, los patrones artísticos de la casa, o con un don especial para ese tipo de creación. Para comprender la ruptura que experimenta el dibujo infantil en este período es necesario trazar en muy breves rasgos las principales etapas que atraviesa su desarrollo en el niño. Kerschensteiner, quien realizó experiencias sistemáticas con el dibujo infantil distingue todo su proceso de desarrollo en cuatro fases.

Si dejamos a un lado la etapa de los garabatos, las rayas y la representación amorfa de algunos elementos y comenzamos de inmediato desde que el niño aparece el dibujo en el sentido propio de la palabra, encontramos al niño en la primera fase o en la fase de esquema, en la cual el niño dibuja representaciones esquemáticas del objeto, muy lejanas de su forma real. En la figura humana con frecuencia se representa la cabeza, las piernas y a menudo también las manos y el tronco a lo que se limita toda la representación. Son las llamadas cabezas con pies, o sea, seres esquemáticos representados por el niño en lugar de la figura humana. Ricci, quien investigó los dibujos infantiles le preguntó cierta vez a un niño que había dibujado una cabeza con pies:

- ¿Por qué tiene solo la cabeza y los pies?
- Porque eso es suficiente para ver y para salir a dar un paseo a pie - respondió el niño.

El rasgo fundamental que diferencia a esta fase es el hecho de que el niño dibuja de memoria y no tomando como patrón el natural. Un psicólogo que le pidió a un niño que dibujara a su mamá, la cual también estaba presente, pudo observar cómo no miró para ella en ningún momento. Sin embargo, no solo las observaciones directas, sino también el análisis del dibujo ponen de manifiesto que el niño dibuja de memoria, dibuja lo que él sabe de una cosa, lo que le parece principal en ella y, en general, no lo que ve sino lo que se imagina de la cosa. Cuando un niño dibuja un jinete sobre caballo de perfil dibuja las dos piernas conscientemente, aunque el observador desde uno de los lados vea solo una. Cuando dibuja a un hombre de perfil, le hace dos ojos.

“Si quiere dibujar un hombre vestido – dice Bühler – hace lo mismo que al vestir una muñeca: lo dibuja desnudo y después le va haciendo la ropa como si el cuerpo se transparentara; en el bolsillo puede verse un monedero y dentro, hasta monedas.”

Se obtiene lo que correctamente se nombra dibujo de rayos X. En las figuras 6 y 7 mostramos dibujos de rayos X, cuando el niño dibuja un hombre vestido, le hace las piernas debajo de la ropa aunque no las vea. Otra prueba clara de que en esta fase el niño dibuja de memoria es la incongruencia y el carácter inverosímil del dibujo infantil: partes significativas del cuerpo humano como el tronco, a menudo no son dibujadas, las piernas aparecen directamente de la cabeza y a veces las manos también. En ocasiones, las partes están en un orden diferente al observado por el niño en otra figura humana.

En las figuras que mostramos en el apéndice, se observan las representaciones esquemáticas de la figura humana mediante las cuales se hace fácil deducir en qué consiste el bosquejo esquemático. Selly, con toda razón, expresa lo siguiente sobre esta fase: “Reconocer que el niño de tres o cuatro años se representa la cara de una persona mejor que como la dibuja resulta sin sentido, si hubiera duda de ello no podría dejarse de reconocer que sus dibujos de la figura humana sin pelo, orejas, tronco ni manos están muy por debajo de sus conocimientos, ¿cómo puede explicarse? Yo considero que esto es debido a que el pequeño creador es mucho más simbolista que naturalista y no se preocupa en lo absoluto por la semejanza completa y exacta, sino que solo desea la indicación más superficial. “Se sobreentiende que a esta pobreza de la elaboración producto de la insuficiencia o falta de un objetivo artístico serio, contribuyen también las limitaciones técnicas, por ejemplo, una cara redonda, con dos líneas de apoyo

corresponde a lo que el niño puede hacer fácilmente y sin esfuerzo. Bühler con toda justeza señala que los esquemas del niño son muy variados, ya que ellos, de la misma forma que los conceptos, contienen solo rasgos esenciales y permanentes de los objetos. El niño al dibujar transmite en el dibujo lo que conoce del objeto y lo que ve, por eso con frecuencia dibuja en exceso sobre lo que no ve; otras veces, por el contrario, omite en el dibujo muchas cosas que evidentemente ve, pero que para él no son fundamentales en el objeto que se representa. Los psicólogos llegan a la conclusión de que en esta fase el dibujo del niño es como una enumeración o, mejor dicho, una narración gráfica del dibujo que se representa.

“Cuando a un niño de siete años de edad se le pide que describa un caballo – dice Bühler – se produce en principio, la misma enumeración de las partes del cuerpo que se observan en el dibujo: el caballo tiene una cabeza, una cola, dos patas delante y dos patas detrás, etc. Por eso el dibujo de memoria se ha comprendido simplemente como una narración gráfica.”

Y en realidad pueden explicarse estas cosas de la siguiente manera: mientras el niño dibuja, piensa en el objeto que va a representar de la misma forma que si hablara de él, en su exposición oral no está ceñido al objeto y por eso puede, en ciertos límites, captar cualquier detalle o pasar a través de ellos: por ejemplo, un enano tiene una cabeza grande y dos piernas cortas, blancas como la nieve, dedos y una nariz roja. Si la mano del pequeño pintor fuera a dirigir de manera inocente e ingenua o mejor dicho, sin crítica, esta descripción sencilla compuesta por contraposiciones, las piernas cortas podrían salir de forma fácil y directa de la gran cabeza y aproximadamente en el mismo lugar pueden salir también las manos y la nariz cae en el centro del óvalo de la cara pero, esto es precisamente lo que realmente puede verse en muchos dibujos de la infancia temprana.

La siguiente fase se llama fase del sentimiento que surge de la forma y la línea. En el niño se va despertando paulatinamente la necesidad no solo de enumerar las características concretas del objeto descrito, sino también de captar las interrelaciones formales de sus partes. En esta segunda fase de desarrollo del dibujo infantil observamos una mezcla de la representación formal y esquemática; por un lado, son todavía dibujos-esquemas, y por otro, el embrión de lo que se representa es parecido a la realidad. Esta fase no puede ser, por supuesto, claramente delimitada con respecto a la primera, sin embargo, se caracteriza por la captación de una cantidad considerable de detalles en lo representado, por una distribución más real de las diferentes partes del objeto: ya no se observan más omisiones inadmisibles del tronco; ya todo el dibujo se acerca a la forma real del objeto.

La tercera fase, según Kerschensteiner, es la de la representación verosímil en la cual el esquema desaparece del dibujo infantil en general. El dibujo tiene forma de silueta o de contorno; el niño no transmite todavía las perspectivas, ni la plasticidad del objeto. El objeto aún está esbozado planimétricamente aunque en general, el niño ya ofrece la representación del objeto con veracidad, con realidad, muy parecida a su verdadera forma. “Solo muy pocos niños – dice Kerschensteiner – en comparación van más allá de la tercera fase con sus propias fuerzas sin contar con la ayuda de otra persona que les enseñe. Hasta los 10 años de edad esto se observa solo como rara excepción; desde los 11 años comienza a destacarse algún porcentaje de niños que manifiestan cierta capacidad para la representación espacial del objeto.”

En esta cuarta fase de representación plástica, las diferentes partes del objeto se representan con sentido de volumen y perspectiva, mediante la utilización de colores y sombras, se le transmite movimiento y se brinda en mayor o menor grado la impresión plástica del objeto.

Para que la diferencia entre estas cuatro fases y la evolución gradual que atraviesa el dibujo infantil sean apreciadas claramente pondremos varios ejemplos: hay cuatro representaciones sucesivas de un vagón de tranvía. La primera figura es puramente un esquema, varios círculos dispuestos que representan las ventanillas y dos líneas alargadas que forman el propio vagón; eso es todo lo que trazó el niño que quería transmitir la representación de un vagón de tranvía. Más adelante continúa ese mismo esquema puro, pero ya las ventanillas están colocadas a los costados del vagón y se transmite con mayor veracidad la interrelación formal de las partes. En el tercer dibujo se ofrece la representación esquemática de los vagones con una enumeración detallada de las diferentes piezas y partes; aquí se muestran las personas, los asientos, las ruedas, pero aún tenemos delante de nosotros una representación esquemática. Y por último, en el cuarto dibujo perteneciente a un niño de 13 años se observa la representación plástica de un vagón de tranvía en perspectiva y que muestra el aspecto real del objeto.

Se observan todavía más marcadamente estas cuatro fases del desarrollo del dibujo infantil en los ejemplos de representación de la figura humana y de los animales, temas preferidos por los niños. En los primeros dibujos tenemos ante nosotros la representación puramente esquemática de la figura humana, a menudo limitada por dos o tres partes del cuerpo; paulatinamente, este esquema se enriquece con algunos elementos, surge el dibujo de rayos X que acumula toda una serie de detalles.

En la segunda fase encontramos de nuevo la representación esquemática de rayos X como puede observarse, por ejemplo, en el dibujo de un niño de 10 años que representó a su padre como un conductor: el tronco y las piernas pueden verse a través de la ropa y sobre la gorra hay un número, dos filas de botones aparecen dibujadas en el abrigo; sin embargo, pese a toda la riqueza de detalles transmitidos en la representación, sigue estando en la primera fase del esquema puro. En la segunda fase de la representación esquemática-formal mixta vemos el intento de transmitir una representación del objeto más verosímil. Tenemos ante nosotros el esquema mixto con el tipo o la forma real. Veamos por ejemplo, el dibujo perteneciente a un niño de 10 años de edad: el dibujo representa al padre o a la madre del niño, en estas figuras es muy fácil observar las huellas de la representación esquemática pero, en ellas predomina la transmisión exacta desde el punto de vista formal del objeto.

Los dibujos pertenecientes a la tercera fase brindan representaciones de contorno verosímiles y semejantes a la forma real del objeto; aunque con algunos errores, faltas de proporcionalidad y correspondencia, el niño se hace realista y dibuja lo que ve, transmite la postura, el movimiento y tiene en cuenta el punto de vista del observador, en su dibujo no está presente el esquema.

Por último, en la cuarta fase, la representación plástica tiene en cuenta y muestra la forma plástica del objeto representado, es así, por ejemplo, el cuadro representativo del muchacho que duerme; el dibujo pertenece a un niño de 13 años.

Estas mismas cuatro fases podemos observarlas cuando se representa un animal, lo que muestra convincentemente que la diferencia en la representación está condicionada aquí no por el contenido y el carácter del tema del dibujo, sino que está relacionada con la evolución que sufre el propio niño.

En el primer dibujo (figura 19) se representa un caballo que en lugar de cabeza tiene un rostro humano; en estas primeras fases los niños dibujan todos los animales completamente iguales y los esquemas de los gatos, los perros, y a veces, hasta de las gallinas, no se diferencian entre sí. El niño reiterada y esquemáticamente dibuja el tronco, la cabeza y las patas. En el referido dibujo la cara tiene forma marcadamente humana, aunque es la de un caballo. En la segunda fase el niño presenta el esquema de un caballo agregándole algunos rasgos que corresponden a la forma real del caballo, por

ejemplo, la forma típica de la cabeza y el cuello; su dibujo del caballo ya comienza a diferenciarse notablemente del dibujo del gato y de otros animales, principalmente del esquema de las aves.

En la tercera fase, el niño presenta la imagen plana de contorno pero verosímil de un caballo y solo en la cuarta fase, como puede apreciarse en la figura 20, el niño alcanza una representación plástica del caballo en perspectiva. A primera vista parece una paradoja cuando miramos las fases recién esbozadas por las que atraviesa el proceso de desarrollo gráfico infantil. Nosotros esperábamos lo contrario, que el dibujo mediante la observación fuera más fácil que el dibujo de memoria, sin embargo, los experimentos de observación demuestran que el dibujo mediante la observación, la representación o imagen real del objeto es solo la fase superior y última en el desarrollo del dibujo infantil, la fase que alcanzan solamente contados niños.

¿Cómo se explica esto? En los últimos tiempos el investigador de los dibujos infantiles, el profesor Bakushinski trató de dar una explicación a este fenómeno. De acuerdo con su explicación, el primer período en el desarrollo del niño está caracterizado por el predominio en la percepción infantil de las impresiones “motor-táctiles” y ese mismo procedimiento de orientación en el mundo circundante. Estas son consideradas primarias en comparación con las impresiones visuales y estas últimas están subordinadas a los procedimientos táctiles de orientación del niño.

“Todas las acciones del niño – dice este autor – y los productos de su creación pueden ser comprendidos y explicados tanto en general como en particular, mediante la interrelación entre los procedimientos “motores-táctiles” de la percepción del mundo por el niño. El niño está por entero y realmente en movimiento, realiza cosas reales, le interesa sobre todo el proceso de la acción más que sus resultados; prefiere hacer las cosas y no representárselas, trata de utilizarlas hasta el límite de lo utilitario, principalmente en el proceso del juego y se manifiesta indiferente o casi indiferente hacia su contemplación, en especial, hacia una contemplación prolongada. En este período las acciones del niño se destacan por un fuerte colorido emocional. La acción física predomina sobre los procesos analíticos de la conciencia. Los productos de la creación se destacan por un esquematismo extremo y representan con frecuencia los símbolos más generales de las cosas; las transformaciones y acciones que conducen a ellos no se reproducen, de esto se habla, o se muestra en el juego.”

La tendencia fundamental en la evolución del niño consiste en que el papel de la visión subordinada pasa a una posición predominante y el propio aparato “motor-táctil” de la conducta del niño se subordina al visual. En el período de tránsito se observa la lucha de las dos orientaciones contrarias de la conducta infantil que culmina con el triunfo total de la orientación visual en la percepción del mundo.

“El nuevo período está relacionado con un debilitamiento de la actividad física exterior – dice Bakushinski – y un fortalecimiento de la actividad mental. Comienza entonces la etapa o fase del análisis y la reflexión en el desarrollo infantil, la cual se prolonga durante la infancia tardía hasta la adolescencia.

En la percepción del mundo y el reflejo creador de esa percepción desempeñan ahora un papel predominante las etapas visuales. El adolescente se vuelve más observador, contempla y siente intelectualmente el mundo como un fenómeno complejo, complejidad que percibe no tanto en la diversidad de la existencia de las cosas, como ocurría en el período anterior, sino en las relaciones y cambios establecidos entre ellas.”

Al niño de nuevo le interesa un proceso, pero no el propio proceso de acción, sino el proceso que se opera en el mundo exterior.

En la creación plástica el adolescente en este período tiende a la adopción de un estilo naturalista e ilusorio, quiere representar las cosas como si fuesen reales, la orientación visual le permite dominar los métodos de representación del espacio con perspectiva.

De esta forma, vemos que el paso hacia una nueva forma de dibujo está relacionada en este adolescente. En este período con profundas transformaciones en la conducta del adolescente. Es interesante remitirse a los datos de Kerschensteiner referentes a la frecuencia de estas cuatro fases. Hemos visto que la cuarta fase la ha observado Kerschensteiner solo desde los 11 años, o sea precisamente a partir de la edad en que, según señala la mayoría de los autores, comienza en los niños la decadencia de su arte para dibujar. Evidentemente, esto guarda relación, como ya se ha señalado, por una parte con los niños con dones especiales y por otra, con aquellos niños en los cuales la enseñanza en la escuela o las condiciones existentes en su casa crean estímulos favorables para el desarrollo del dibujo.

Ya esta creación no es masiva, espontánea, o sea ya no es la creación infantil surgida espontáneamente; es la creación relacionada con la habilidad, con ciertos hábitos de creación y con el dominio del material, etc. De los datos presentados por el autor podemos hacernos una idea sobre la distribución de las cuatro fases de acuerdo con la edad: vemos que todos los niños de seis años de edad están en la primera fase del esquema puro. A partir de los 11 años es mucho menos frecuente, el dibujo se perfecciona y a partir de los 13 años aparece el dibujo real en el sentido completo y exacto de esta palabra.

Son curiosos los datos de otro investigador del dibujo infantil, de Levinstein, los cuales muestran que el niño en las diversas edades traza la figura humana mediante su representación esquemática.

De esta forma vemos que el tronco se observa solo 50 veces en los niños de cuatro años de edad y 100 veces en los de 13 años, los párpados y las cejas se observan en el 92% de los niños de 13 años y nueve veces menos en los de cuatro años. La conclusión general que puede hacerse al observar esos datos es la siguiente: las piernas, la cabeza y las manos se observan en las fases más tempranas de desarrollo del dibujo infantil, otras partes del cuerpo, los detalles y la ropa aumentan a medida que aumenta la edad de los niños.

De lo planteado anteriormente surge la pregunta de cómo es necesario abordar la creación artística en el período de tránsito.

¿Es acaso una rara excepción, hay que estimularla, darle importancia, cultivarla en los adolescentes o es necesario pensar que este tipo de creación muere de muerte natural cuando llena la período de tránsito?

Veamos cómo valora la niña-adolescente los resultados sus actividades en el círculo de interés de educación artística bajo la dirección de Sakulina*:

“Ahora me hablan los colores. Su combinación produce en mí determinado estado de ánimo. Los colores y el dibujo me explican el contenido del cuadro y su idea y después comienza a acaparar mi atención la agrupación de los objetos, que también crea un estado de ánimo, así como los claros y oscuros que le dan mucha vida. Este color me gusta mucho y cuando dibujamos del natural siempre quiero dar el máximo porque con él todo se vuelve más vivo, pero es muy difícil.”

En el desarrollo de la creación artística infantil, incluida la creación plástica, es necesario observar el principio de libertad el cual es en general la condición

* El trabajo de esta autora y de los siguientes puede consultarlo en la colección de artículos, *El arte en la escuela de enseñanza laboral*. Moscú, 1926.

indispensable de toda creación. Esto quiere decir que las actividades de creación de los niños no pueden ser obligatorias y pueden surgir solo como resultado de los intereses infantiles. Por eso también el dibujo en la edad de tránsito no puede ser masivo ni un fenómeno general, pero para los niños dotados y hasta para los niños que no piensan ser pintores profesionales el dibujo tiene una enorme importancia cultural. Cuando, como se expresa anteriormente, los colores y el dibujo comienzan a hablarle al adolescente, este comienza a dominar un nuevo lenguaje que amplía su horizonte, que profundiza sus sentimientos y le transmite en el lenguaje de las imágenes lo que ningún otro procedimiento puede hacerle comprender. En la edad de tránsito están relacionados con el dibujo dos problemas extraordinariamente importantes que analizaremos en las conclusiones. El primero de ellos consiste en que para el adolescente ya no es suficiente con una actividad de imaginación creadora, no le satisface el dibujo hecho de cualquier manera. Para materializar su imaginación creadora necesita adquirir hábitos artísticos y profesionales especiales.

Debe aprender a dominar el material, el procedimiento especial de expresión que brinda la pintura; solo cultivando este dominio del material podemos encauzar correctamente el desarrollo del dibujo infantil en esta edad. De esta forma, vemos el problema en toda su complejidad, formado por dos partes: por un lado es necesario cultivar la imaginación creadora y por otro, el proceso de materialización de las imágenes originadas por la creación necesita un cultivo especial. Solo allí donde existe el desarrollo suficiente de uno u otro aspecto, la creación infantil puede desarrollarse correctamente y brindarle al niño lo que tenemos derecho a esperar de él. Otro aspecto es que el dibujo infantil a esta edad se relaciona muy estrechamente con el trabajo en la producción o con la producción artística. Pospelova habla de la experiencia de creación infantil en la esfera de la creación de grabados. En el proceso de esta creación los niños hicieron grabados, lo cual requería de ellos una serie de procesos técnicos para la confección de grabados e impresiones.

“El proceso de impresión – dice la autora - atrajo muchos niños al grabado y después de los primeros pasos el círculo de interés creció considerablemente.

El grabado se hizo objeto no solo de creación artística, sino también de creación técnica de los niños. Con frecuencia el grabado, gracias a las particularidades de su técnica, no se utilizaba en lo absoluto con objetivos artísticos, los niños hacían títulos, carteles, letras y utilizaban la técnica del grabado en la confección del mural, hacían ilustraciones para las clases de estudios de la naturaleza y estudios sociales, en todo esto se relacionaban con el trabajo tipográfico. Y la autora con toda justeza hace la siguiente conclusión: “Ha quedado claro con respecto al interés de los adolescentes por la actividad técnica que uno de los procedimientos pedagógicos más efectivos es el de atraer la atención hacia alguna actividad mediante la creación artística personal. “Esta síntesis del trabajo artístico y del productivo caracteriza, como ninguna otra, a la creación del niño en este período. Los dos grabados mostrados por la autora que representan un molino y una campesina muestran hasta qué punto pueden ser complejos los procesos técnicos y de creación cuando se combinan.

Todo arte al cultivar procedimientos especiales de materialización de sus imágenes cuenta con su técnica particular y esta unión de la disciplina técnica con la ejercitación creadora, es realmente lo más valioso con que cuenta el pedagogo a esta edad. Labunskaya y Pestel describieron la experiencia del trabajo con los niños en la esfera de la producción artística.

“Qué importancia – preguntan los autores – puede tener la producción artística para los niños de 13, 14 y 15 años de edad, la edad de tránsito y la más difícil en el aspecto artístico-pedagógico, la edad en la cual hasta los más capacitados podríamos decir que

se contagian con la afirmación: “no sabemos hacerlo como es debido, pero así como lo hacemos no vale la pena”. Solo si se conservan sus aspiraciones orientadas hacia la creación y el dominio del material puede brindárseles la educación artística posterior y la instrucción mediante su incorporación a la producción artística. El lápiz, la arcilla y los colores que pueden utilizarse para tareas puramente plásticas podrían aburrirles. Nuevos materiales y problemas prácticos brindan un inusitado impulso a su creación. Si en la infancia temprana la superación de las dificultades técnicas apagaba y frenaba sus impulsos de creación, vemos que ahora por el contrario, determinadas limitaciones, las dificultades técnicas y la necesidad de utilizar su inventiva en determinados marcos, hacen mayor su actividad laboral creadora, de aquí el valor de la orientación profesional de la producción.”

La importancia del aspecto técnico con el cual debe estar pertrechada la creación para que sea posible en este período, se hace evidente si se tiene en cuenta que brinda de una forma más accesible al niño el fruto del trabajo creador. Los autores con toda justeza dicen que esta creación enseña al niño a manifestar su capacidad creadora en la construcción de la vida en la sociedad socialista (embellecimiento de los clubes, confección de carteles, accesorios para el teatro, murales, etc.) Los autores en su experiencia han utilizado el bordado, la pintura mural, el estarcido en lienzo, juguetes, artículos de carpintería y de confección textil y, todas estas experiencias arrojaron el mismo resultado productivo: junto al desarrollo de las posibilidades creadoras, se produjo el desarrollo técnico de los niños, el propio trabajo se hizo consciente y con alegría, mientras que la creación dejó de ser un entretenimiento, un juego que no interesaba al adolescente, para comenzar a ser algo que satisfacía la actitud responsable y crítica del niño hacia su actividad, ya que se estructuró sobre la base de la técnica que el niño fue dominando paulatinamente. De aquí, como de la experiencia de las escenificaciones teatrales infantiles, es muy fácil hallar la salida hacia la esfera de la creación puramente técnica de los niños.

Sería completamente irreal imaginarse esta cuestión como si todas las posibilidades de creación de los niños se limitarían exclusivamente a la creación artística. Desdichadamente, la educación tradicional que mantenía a los niños apartados del trabajo les permitía poner de manifiesto y desarrollar las capacidades creadoras, principalmente, en la esfera del arte. Precisamente con esto se explica que la creación artística infantil sea más estudiada y mejor conocida. Sin embargo, también en la esfera de la técnica nos encontramos con el desarrollo creciente de la creación infantil, principalmente en la edad que nos interesa. La confección de modelos de aeroplanos y máquinas, la creación de nuevas construcciones, dibujos y las actividades en los círculos de interés de los jóvenes naturalistas, todas estas son formas de creación técnica infantil que cobran una enorme importancia debido a que dirigen el interés y la atención de los niños hacia una nueva esfera en la cual puede reflejarse la imaginación creadora del hombre.

Como hemos visto, la ciencia, al igual que el arte permite la incorporación de la imaginación creadora y la técnica es el producto de esta actividad, la imaginación cristalizada según expresión de Ribot. Los niños que tratan de dominar tanto los procesos de creación científica y técnica, como de creación artística se apoyan en igual medida en la imaginación creadora. El desarrollo de la radio en la actualidad, la propaganda general de la enseñanza técnica, crearon en los últimos años el desarrollo de toda una red de círculos de interés de electrotécnica. Junto a ellos existe toda una serie de círculos de interés sobre la producción para la juventud trabajadora en las empresas: de aviación, química, construcción, etcétera.

Esta misma tarea la realizan los círculos de jóvenes naturalistas con respecto al desarrollo de la creación infantil, en ellos tratan de combinar su trabajo creador con las tareas de llevar adelante la economía. Los círculos de interés de jóvenes naturalistas y técnicos con que cuentan los clubes de pioneros deben convertirse en una escuela para la creación futura de nuestros adolescentes.

No nos detendremos detalladamente en este, ni en otros tipos de creación como la música, la escultura, etc., ya que no es propósito nuestro brindar una enumeración completa y sistemática de todos los tipos posibles de creación infantil. Nuestro objetivo tampoco es la descripción de la metodología del trabajo con los niños en cada uno de los tipos de creación artística enumeradas anteriormente. Para nosotros solo ha sido importante señalar el mecanismo de creación infantil y las particularidades de esta creación en la edad escolar y a partir de los ejemplos de aquellas formas más estudiadas de creación del escolar, también mostrar el trabajo de este mecanismo y la existencia de estas particularidades.

Como conclusión es necesario señalar la extraordinaria importancia que tiene el cultivo de la creación en la edad escolar. El hombre conquista el futuro mediante la imaginación creadora; la orientación hacia el mañana, la conducta que se apoya y parte de este futuro, es la función principal de la imaginación. Ya que la orientación educativa fundamental de trabajo pedagógico consiste en la dirección de la conducta del escolar siguiendo la línea de su preparación hacia el futuro, el desarrollo y la ejercitación de su imaginación constituyen una de las fuerzas principales en el proceso de realización de este objetivo.

La formación de una personalidad creadora proyectada hacia el futuro es preparada por la imaginación creadora encarnada en el presente.

Apéndice

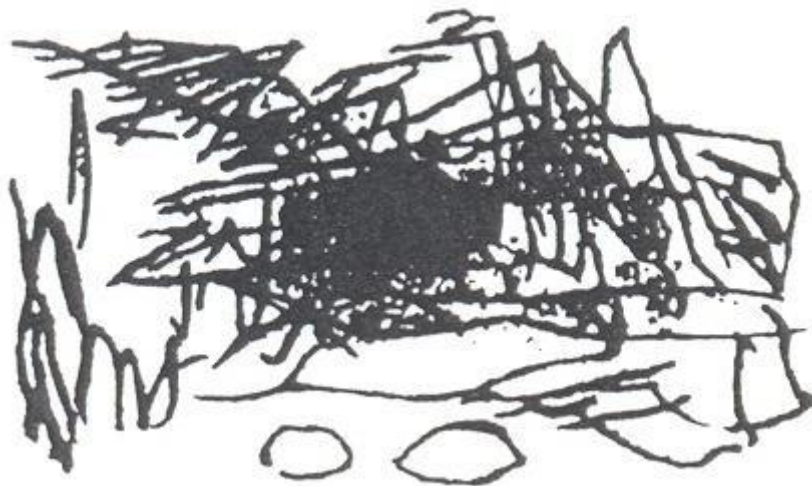


Fig. 1. Automóvil (garabatos).

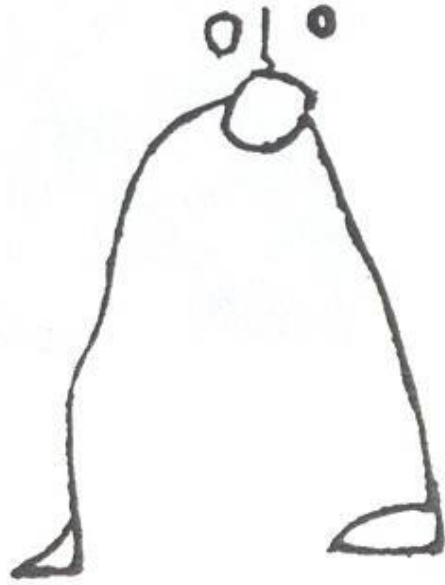


Fig. 2 y 3. "Cabezas con pies."



Fig. 4. Dibujo de memoria de una niña de siete años de edad. Representación típica del hombre sin tronco. La niña no dibuja en su casa y no tiene libros con láminas. Esquema puro.

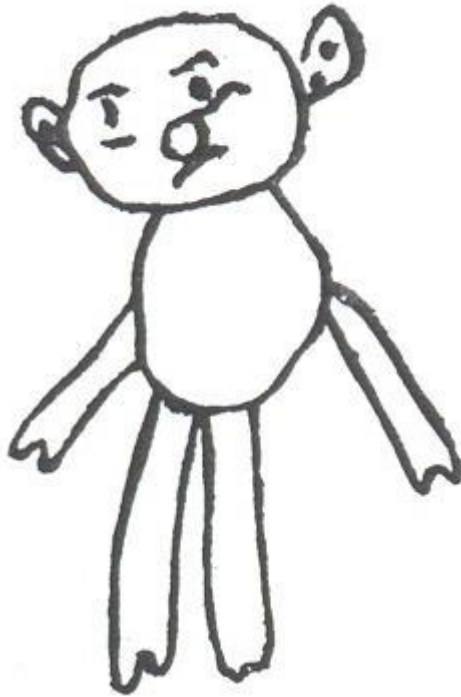


Fig. 5. Dibujo de memoria. Tronco en forma de óvalo dibujado por un niño de cuatro años de edad que asiste al círculo infantil. Esquema puro.



Fig. 6. Dibujo de memoria hecho por una niña de siete años de edad que no tiene libros con láminas. El tronco está en forma de rectángulo. Esquema puro.

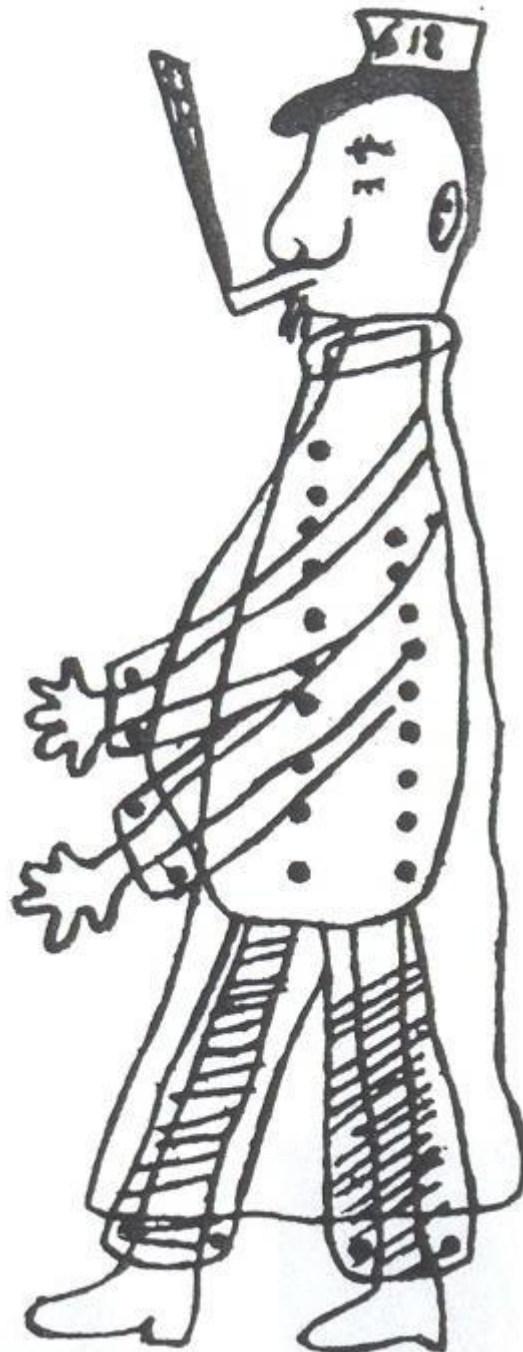


Fig. 7. El tronco dibujado en forma de línea redondeada. La figura se presenta vestida con uniforme, pantalón y kepi, están representados los botones (por error también están dibujados en el pantalón). El dibujo fue hecho por un niño de 10 años de edad en su casa; es la imagen de su padre (conductor de tranvías). Esquema puro.

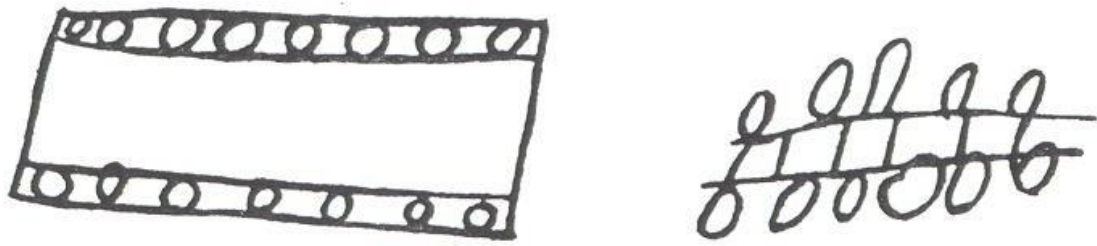


Fig. 8 y 9. Representación de memoria de un vagón de tranvía. Dibujo completamente primitivo hecho por una niña de entre 7 y 10 años de edad. No dibuja en su casa ni tiene libros con láminas.

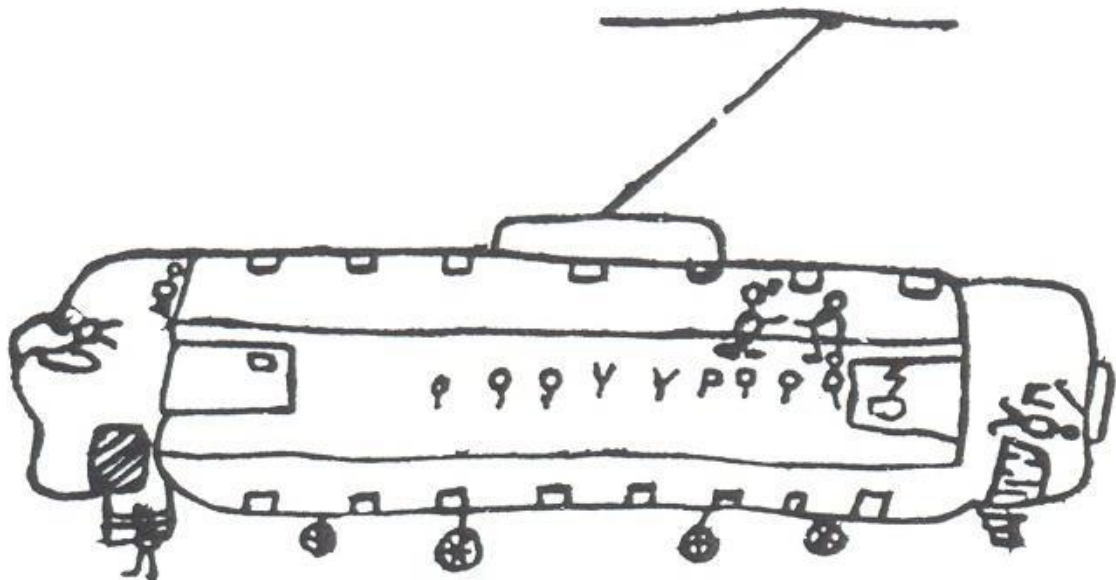


Fig. 10. Representación de memoria de un vagón de tranvía. Dibujado por una niña de 12 años. Es interesante el hecho de que el vagón se presente principalmente como si tuviese dado un corte. Esquema puro.

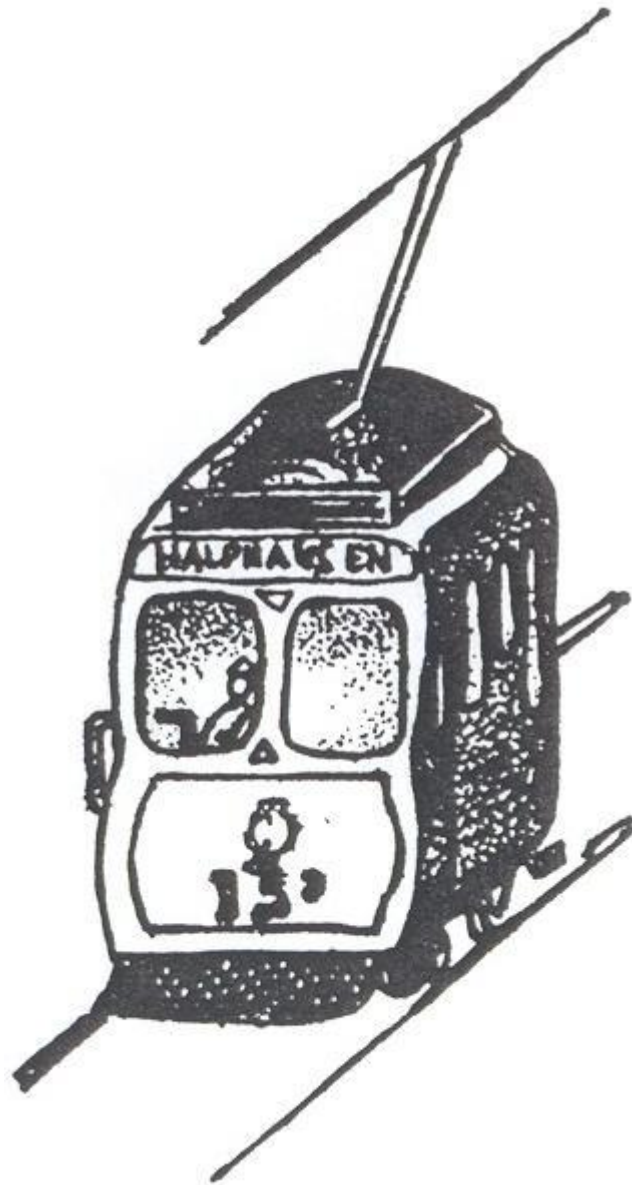


Fig. 11. Representación de memoria de un vagón de tranvía, dibujado por un niño de 13 años de edad, tuvo en cuenta la perspectiva. Llama la atención que en el dibujo se mantiene el punto de vista del ángulo visual. Dibuja en su casa.



Fig. 12. Un asoldado



Fig. 13. El pionero saluda.



Fig. 14. Una madre con su hijo

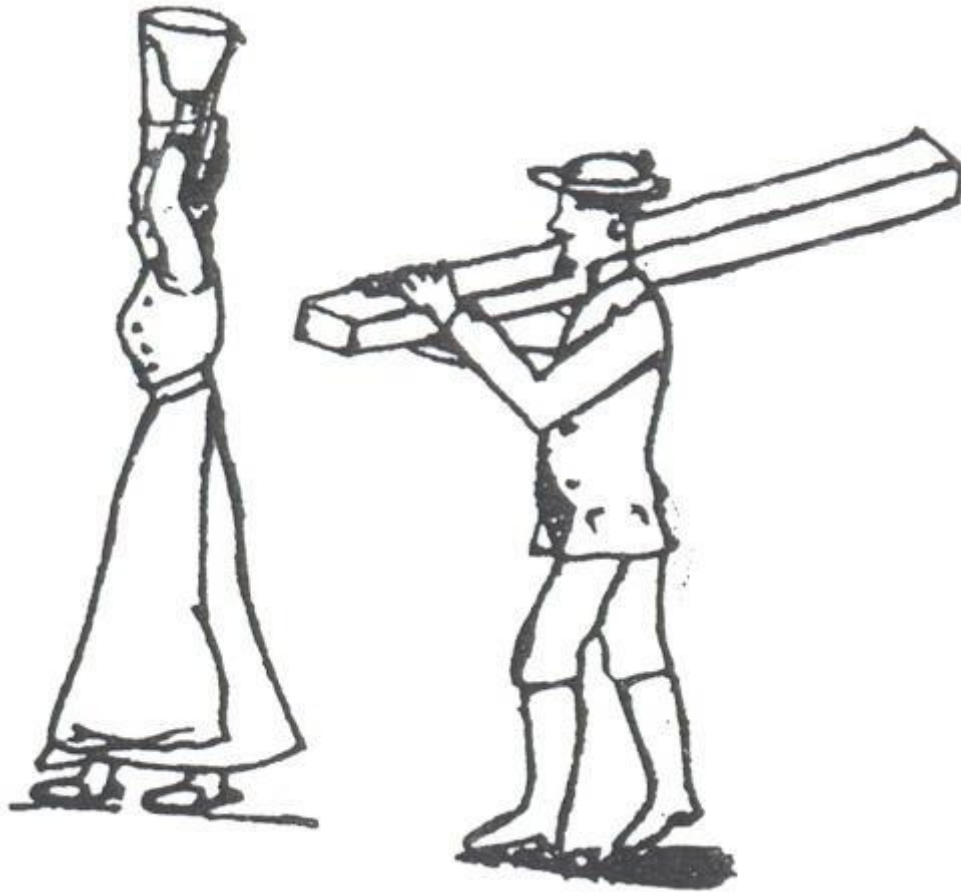


Fig. 15. Tercera fase. Dibujos no esquemáticos, realizados por un niño de 10 años, con algunos errores (brazos demasiados largos, etc.). En su casa dibuja y tiene libros con láminas. El dibujo se aproxima a la cuarta fase (abultamiento de la manga y del borde de la chaqueta).



Fig. 16. Tercera fase. Dibujo no esquemático de un niño de seis años de edad (representación abultada de los pliegues en las mangas y la falda). Embrión de la cuarta fase.



Fig. 17. Cuarta fase. Los embriones de la representación corresponden a la forma real del objeto, el dibujo ha sido realizado por un niño de 12 años hijo de un jornalero.

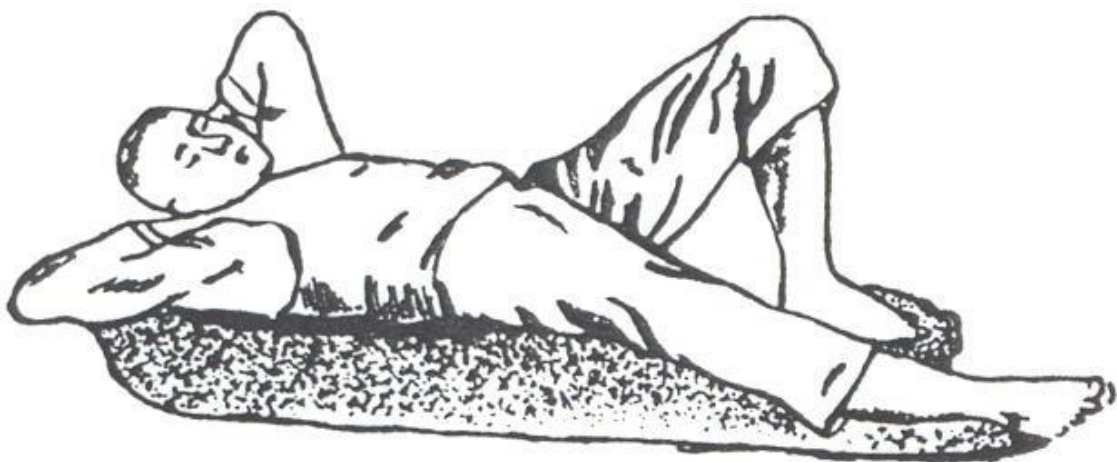


Fig. 18. Representación plástica de un hombre tomado del natural (cuarta fase). El dibujo representa un muchacho que duerme, fue hecho por un niño de 13 años hijo de

un talabartero y una jornalera. Se aprecia en alto grado de representación de las piernas, en particular, la musculatura de la pierna derecha.

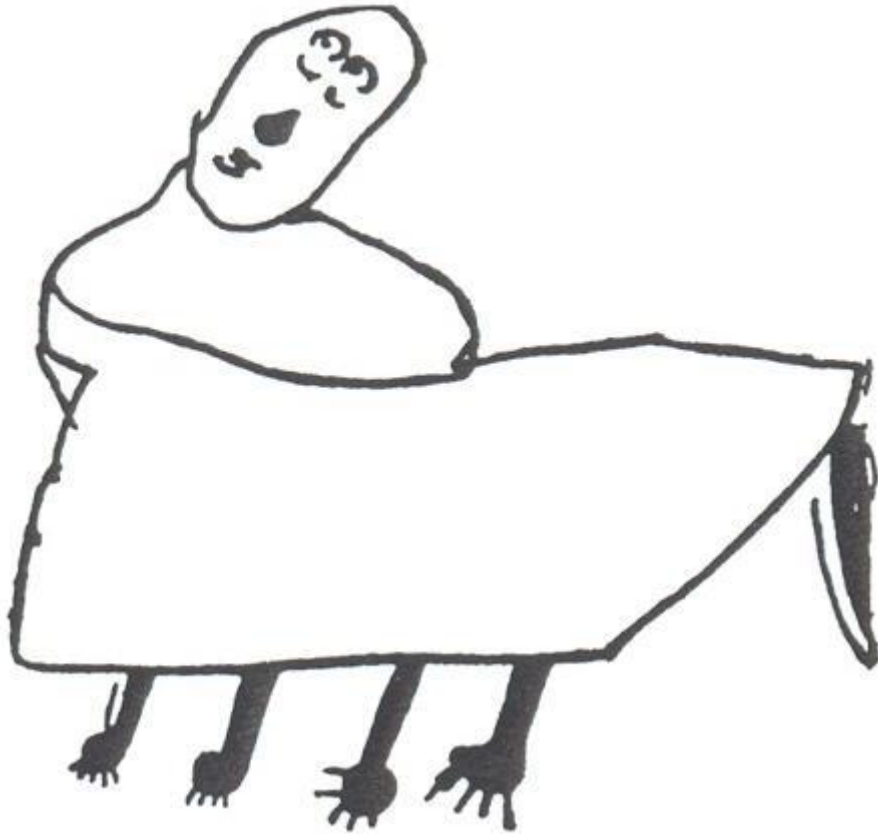


Fig. 19. Primera fase. Dibujo de una niña de seis años de edad, en su casa dibuja y tiene libros con láminas. Es una representación maravillosa de un caballo en forma de centauro, la cabeza del animal no es la de un jinete. Esquema puro.



Fig. 20. Cuarta fase. Intento de representación plástica, hecho por un niño de ocho años de edad hijo de un pintor; dibuja con pasión en su casa apoyado por su padre. Ausencia de esquemas.

Bibliografía

- BLONSKI, P. P.: *Obras psicológicas escogidas*. Editorial Prosveschenie, Moscú, 1964.
- COMPEYRE, G.: *Psicología elemental básica*. Traducción del francés, Sib., 1895.
- CHICHERÍN, A. V.: *¿Qué es la educación artística?* Editorial Rabotnik-prosveschenia, Moscú, 1926.
- GAUPP, R.: *La psicología del niño*. 2da. Edición. Editorial Gosizdat, Leningrado, 1926.
- GORNFIELD, A. G.: *El martirio de la palabra*. Editorial Gosizdat, Moscú, Leningrado, 1927.
- GRINBERG, A. F.: *Relatos personales de los niños abandonados a su suerte*. Editorial Novaya Moskva, Moscú, 1925.
- GROS, K.: “La vida espiritual del niño”, *Conferencias escogidas*. Traducción del alemán, Kiev, 1916.
- KERSCHENSTEINER, G.: *El desarrollo de la creación artística del niño*. Traducción del alemán. Editorial Tipográfica I. D. Sitina, Moscú, 1914.
- RIBOT, T.: *Imaginación creadora*. Traducción del francés. Sib., Editorial Yu. N. Erlich, 1901.
- RICCI, C.: *Los niños pintores*. Traducción del italiano. Editorial Sablina, Moscú, 1901.
- SELLY, D.: *Psicología pedagógica*. Traducción del inglés. Editorial Mir, Moscú, 1912.
- SOLOVIOV, I. M.: *La creación literaria y el lenguaje de los niños de edad escolar*. Editorial Mosk. Akzioniernoieizd. O-vo, Moscú-Leningrado, 1927.
- TOLSTOI, L. N.: “¿Quién debe aprender a escribir de quién: los niños campesinos de nosotros, o nosotros de los niños campesinos?”, en: L. N. *Tolstoi. Colección de obras*. t. 15, Moscú, 1964.
- VAJTEROV, V. P.: *Bases de la nueva pedagogía*. Editora Tipográfica I. D. Sitina, Moscú, 1913.
- “El arte en la escuela laboral”, *Colección de artículos*. Editorial Novaya Moskva, Moscú, 1926.