



**La imaginación en Psicología: Posturas teóricas y una elaboración desde el punto de vista  
Vygotskyano**

Jhon Eduardo Zapata Estrada

Trabajo de grado presentado para optar al título de Psicólogo

Asesor

Johny Andrey Villada Zapata, Magíster (MSc) en Psicología

Universidad de Antioquia  
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas  
Psicología  
Medellín, Antioquia, Colombia  
2021

<b>Cita</b>	(Zapata Estrada, 2021)
<b>Referencia</b>	Zapata Estrada, J. (2021). <i>La imaginación en psicología: Posturas teóricas y una elaboración desde el punto de vista Vygotskyano</i> [Trabajo de grado profesional] Universidad de Antioquia, Medellín
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	



CRAI María Teresa Uribe (Facultad de Ciencias sociales y Humanas)

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes

**Decano/Director:** John Mario Muñoz

**Jefe departamento:** Alberto Ferrer Botero

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

## Tabla de contenido

Resumen.....	5
Abstract.....	6
Introducción.....	8
1. Un vistazo general sobre algunas teorías sobre la imaginación.....	9
1.1. Tesis y argumentos de la tradición conductista sobre la imaginación.....	11
1.2. La actividad creadora del poeta según Freud.....	20
1.3. La fenomenología de la imaginación según J. P. Sartre.....	24
1.4. La imaginación para William James.....	31
1.5. Consideraciones finales del capítulo I.....	38
2. Imaginación y arte desde la psicología: los aportes de lev Vygotsky.....	43
2.1. El modelo del materialismo histórico.....	45
2.2. Imaginación y desarrollo.....	49
2.3. Mecanismo, funciones y leyes de la imaginación.....	63
2.4. Imaginación y pedagogía.....	75
3. Conclusiones.....	89
3.1. Conclusión final.....	92
Referencias.....	94

## Lista de figuras

<b>Figura 1</b>	Imagen de muestra de experimentos con figuras en rotación 1.....	15
<b>Figura 2</b>	Imagen de muestra de experimentos con figuras en rotación 2.....	15

### **Resumen**

El presente trabajo es una revisión documental sobre el estudio de la imaginación en psicología a partir de algunas de las tradiciones más representativas que se pueden ubicar en dicha materia. En total, se abordaron cinco puntos de vista y se hizo énfasis en la teoría de Lev Vygotsky. Los otros cuatro puntos de vista se corresponden a (1) la tradición conductista, (2) fenomenología de la imaginación, (3) la actividad creadora según Freud y (4) la imaginación para William James. Además, este trabajo incluye un análisis global de los puntos de vista que se abordaron respecto a sus alcances y límites más relevantes, así como una profundización en el punto de vista del primer autor aquí mencionado. En tal sentido, el objetivo final es plantear la imaginación como un fenómeno de interés central para la psicología y, al mismo, tiempo, brindar un contexto teórico general que presente algunos antecedentes cruciales para tal fin.

*Palabras clave:* Imaginación, Imaginación creadora, Arte y psicología, Imaginación y pedagogía, Vygotsky.

### **Abstract**

The present work is a documentary review on the study of imagination in psychology from some of the most representative traditions that can be located in this matter. In all, five points of view were addressed and Lev Vygotsky's theory was emphasized. The other four points of view correspond to (1) the behaviorist tradition, (2) the phenomenology of the imagination, (3) the creative activity according to Freud and (4) the imagination for William James. In addition, this work includes a global analysis of the points of view that were approached regarding their most relevant scopes and limits, as well as a deepening of the point of view of the first author mentioned here. In this sense, the ultimate goal is to pose the imagination as a phenomenon of central interest to psychology and, at the same time, provide a general theoretical context that presents some crucial antecedents for this purpose.

*Keywords:* Imagination, Creative imagination, Art and psychology, Imagination and pedagogy, Vygotsky.

## Introducción

A modo de introducción, empezaré por establecer los motivos principales de este trabajo. Al margen de rodeos, estos son: (1) conocer algunas de las teorías más representativas en psicología en torno a la imaginación, (2) visibilizar los fundamentos teóricos y prácticos que se han propuesto para hacer de la imaginación un objeto de estudio en psicología y (3) destacar la obra de Lev Vygotsky en el panorama general que en tal sentido se trace.

¿Y por qué hacerlo? En parte, por un interés personal, claro está. Pero, en términos más generales y ubicándome en el marco de los estudios en psicología, porque visualizo una oportunidad para la disciplina en tanto que estudiar la imaginación, además de los avances particulares que se generasen en esta área, acarrea consigo un camino para ayudar a rescatar de la vaguedad a la imaginación, entendida esta como la confusión disciplinar sobre el objeto y método de estudio.

En línea con lo anterior, tal vaguedad ha implicado de manera histórica rezagos y múltiples tergiversaciones en la disciplina (es de conocimiento común, por ejemplo, el paso más arraigado por las llamadas “escuelas psicológicas” y los modelos más confusos y eclécticos de la actualidad). No obstante, la existencia de diferentes tradiciones también nos permite analizar de manera crítica los fundamentos que orientan el quehacer disciplinar y generan las preguntas para las investigaciones y hallazgos del mañana.

Por lo tanto, un fin central que concierne a esta revisión teórica, es brindar las bases para contrarrestar la noción más vulgar de la imaginación como algo inexistente, algo que concierne a lo ficticio y se corresponde con un mundo alterno al que nos relacionamos en la vida diaria. Si, como me he propuesto demostrar a lo largo de este trabajo, la imaginación es un fenómeno objetivo y aprehensible, entonces la psicología puede abordar su objeto de estudio acorde a

criterios científicos y, más importante aún, sus hallazgos podrán ser organizados jerárquicamente en un sistema conceptual que, además, implique aplicaciones prácticas efectivas.

En este sentido, para quienes se preguntan acerca del interés de la psicología sobre fenómenos como el que se trata aquí, en palabras como “¿Y qué de la imaginación?”, este trabajo es un marco conceptual que permite darle un lugar a los estudios sobre la imaginación a través de diferentes tradiciones de pensamiento que se han consolidado en nuestra disciplina. Además, no solo es una vitrina para conocer diferentes puntos de vista, sino también un espacio de análisis sobre las mismas.

Adicionalmente, la profundización que se hace en el capítulo II pretende resaltar la visión de un autor que intentó abordar la imaginación tanto como proponer un marco y unos fundamentos para una disciplina psicológica general. Asimismo, cada una de las posturas revisadas en el capítulo I otorgan nociones básicas para, de una vez por todas, asumir que fenómenos como la imaginación no solo tienen que ver con la psicología, sino que su estudio es de suma importancia para esta disciplina y, además, en términos más generales, para la vida humana en su totalidad.



## **1. Un Vistazo General Sobre Algunas Teorías De La Imaginación**

En el campo de estudio psicológico acerca de la imaginación se pueden hallar, como es de esperarse en una disciplina como la psicología, una gama amplia de perspectivas que abordan este fenómeno. En este sentido, encontramos posiciones contrarias y, en algunos casos, puntos de encuentro que marcan hallazgos y discusiones en torno a la definición del objeto de estudio, los métodos usados y sus implicaciones teóricas y prácticas.

A continuación, propiciaré un vistazo general sobre algunas de las posturas y puntos de vista que en el campo de la psicología se han generado en torno a la imaginación. Se trata de algunas nociones básicas sustentadas en algunas tradiciones de pensamiento y paradigmas disciplinarios que a partir de sus fundamentos epistemológicos y metodológicos otorgan una mirada acerca del fenómeno que ocupa el interés de este trabajo.

Así pues, la intención final de este primer capítulo se fundamenta en mostrar de la manera más íntegra y resumida, un conjunto de perspectivas que proporcionen algunas preguntas claves y necesarias, así como posibles respuestas, hipótesis y teorías para establecer un panorama general sobre algunos de los caminos recorridos en psicología para dar cuenta de la imaginación.

En este sentido, en este primer capítulo expondré los siguientes apartados: (1) tesis y argumentos de la tradición conductista sobre la imaginación, (2) la actividad creadora del poeta según Freud, (3) la fenomenología de la imaginación según J. P. Sartre y (4) la imaginación para William James. Cada uno de estos apartados, como se verá, pertenece a diferentes líneas de pensamiento y plantea opciones en la concepción y estudio de la imaginación.

En resumidas cuentas, se han incluido puntos de vista que (1) se caracterizan por su representatividad a lo largo de la historia de la psicología, (2) exponen un punto de vista nuclear en las teorías psicológicas; es decir, reúnen elementos que se pueden observar en otras teorías

surgidas antes o después, (3) tocan el tema de tal manera que la información proporcionada permite establecer un apartado completo sobre su visión y (4) son susceptibles de comparación entre sí, o sea, permiten determinar diferencias y similitudes que establecen un panorama general que pueda ser evaluado a lo largo de este trabajo.

### 1.1. Tesis y argumentos de la tradición conductista sobre la imaginación

En el ámbito de la psicología se suele asumir que la tradición basada en el estudio de la conducta rechaza en lo absoluto cualquier fenómeno que comúnmente se considere de índole mental. Según esto, fenómenos como la imaginación, el pensamiento y la conciencia, entre otros, no tendrían lugar en el interés de los, así llamados, científicos del comportamiento.

Si bien esto puede ser más o menos cierto y existen personajes polémicos que puedan suscitar una opinión general de este tipo (tal fue el caso de, por ejemplo, John Watson), esto ha nublado, de cierto modo, las preguntas, nociones y propuestas que en la tradición conductual se pueden ubicar en relación con fenómenos de amplia relevancia para la psicología general.

En este apartado me propongo plantear asuntos comunes y nociones básicas, así como afirmaciones y argumentos compartidos por la tradición conductista respecto a la imaginación. Para tal fin, abordaré de manera particular las posturas de los siguientes autores: Gylbert Ryle, Emilio Ribes y Henry Schlinger. Vale decir que, si bien se trata de autores que entre sí tienen distancias de diferente índole, me tomo el atrevimiento de reunirlos aquí para plantear, *grosso modo*, la perspectiva conductista en torno a la imaginación.

Como punto de partida, me remitiré al capítulo *La imaginación* del libro *El concepto de lo mental*, de G. Ryle (1949). En él, dicho autor empieza por oponerse al modelo propuesto por David Hume, según el cual –dice Ryle–, las impresiones (sensaciones) y las imágenes (ideas) se asumen como dos tipos de percepciones donde las segundas serían una especie de réplicas internas de naturaleza especial que reproducen –o, dicho de otro modo, representan– los objetos de la realidad, a la vez que generan un efecto similar al que generan las impresiones (Ryle, 1949).

De acuerdo con lo anterior, una imagen de algo sería una copia de aquello que representa, lo cual sería una de las características de la imaginación. Dicha copia –o réplica– posee una naturaleza especial en tanto no es un objeto físico, pero puede representar al mundo exterior. En este contexto, argumenta Ryle (1949), la mente sería aquella galería de imágenes en la que un individuo se sumerge cuando está imaginando y, las imágenes, ecos de sensaciones.

Sin embargo, Ryle (1949) no está de acuerdo con tal esquema. En principio porque, para él, ubicar la imaginación como una función de la *sensitividad* y no de la inteligencia es uno de los errores más notables de la tradición mentalista. En contraste, desde el punto de vista de Ryle (1949), imaginar supone el aprendizaje y una manera de usar el conocimiento y no es, meramente, tener una sensación. No obstante, esto no niega que requerimos la información sensorial a la que previamente hemos estado expuestos. Por ello, Ryle (1949) explica:

Ahora bien: aprendemos qué apariencia tienen las cosas y cómo suenan, viéndolas y oyéndolas. Imaginar algo, al constituir una de las muchas maneras en que utilizamos lo que sabemos, requiere que se haya obtenido el conocimiento apropiado y no se lo haya olvidado. No necesitamos una teoría para-mecánica de las señales para dar cuenta de nuestra aptitud limitada de ver cosas con los ojos de la mente. (p. 278)

Adicionalmente, Ryle (1949) expresa que imaginar es un comportamiento elaborado, una tarea de nivel superior que requiere una descripción compleja porque incluye acciones directas y oblicuas. Esto quiere decir que, por ejemplo, un niño que imagina ser un oso no está llevando a cabo, por un lado, un acto mental que es imaginar y otro que es gruñir, sino, un solo comportamiento cuya descripción es compleja.

Por lo anterior, el acto de imaginar, así como, por ejemplo, “pensar en”, no hace alusión al acaecimiento colateral de eventos mentales paralelos al comportamiento. De hecho, no hay nada más que comportamiento aun cuando se trate de abstenerse de producir algo públicamente

(cantar una canción “en la mente”, por ejemplo). No obstante, en este tipo de casos, la abstención no es total, tan sólo alcanza a ser parcial (Ryle, 1949).

Así pues, de manera un poco más precisa, imaginar es para Ryle, comportarse “como si”. Es decir, una persona que imagina su habitación y su casa de infancia no “ve” algo más o menos parecido al espacio físico y real al que se refiere, sino que, se comporta como si fuera un espectador verídico de tal espacio y hacerlo no significa que esté viendo una réplica que habita en su interior (Ryle, 1949).

Por otra parte, una característica adicional de la perspectiva conductista es el rechazo del uso del lenguaje ordinario dentro de la constitución de la psicología como disciplina científica, lo cual, a su vez, atañe al estudio de la imaginación. Según esto, al hablar sobre procesos psicológicos como imaginación, lenguaje, pensamiento, entre otros, se está sugiriendo tácitamente la existencia de una entidad denominada como tal que subyace al comportamiento y que, además, sería su causa.

Al respecto, Ribes (1990) realiza una crítica enfática aludiendo que tal uso del lenguaje ordinario está relacionado con los errores categoriales y confusiones conceptuales que atraviesan de manera histórica los sistemas teóricos y prácticos de la psicología. Para él, tal uso del lenguaje perpetúa una concepción dualista respecto al objeto de estudio, ubicando de un lado el comportamiento y, por otro, entidades “mentales” como la imaginación.

De acuerdo con el mismo autor, lo que ocurre aquí es que las expresiones acerca de eventos mentales son tomadas como evidencia de éstos. Es decir, el hecho de que cualquier persona refiera, por ejemplo, que, al imaginar algún objeto o situación específica, lo está “viendo en su mente”, presume para cierta tradición psicológica la validez de un mundo interno (privado) que se constituye a partir de la experiencia individual y subjetiva (Ribes, 1990).

Por lo anterior, Ribes (1990) señala que el error consiste en asumir que existe una correspondencia referencial biunívoca entre palabras o expresiones y eventos u objetos. Esto es, en últimas, lo que él denomina como una *mitología moderna acerca de la mente*. En otras palabras, consideramos que hay algo oculto bajo la piel o que subyace al comportamiento porque el modo de hablar y de referirnos a ciertos eventos, sugiere la existencia de entidades y actos mentales como imaginación e imaginar.

En contraste con lo anterior, Ribes (1990) manifiesta que es necesario partir del hecho según el cual la función del lenguaje es, en principio, la comunicación entre individuos y no la descripción de la realidad. Por lo tanto, las expresiones del lenguaje ordinario que aluden a actividades o estados mentales no hacen referencia a acciones o entidades, sino, como expresa Ryle (1949), a propensiones y tendencias: son categorías disposicionales.

De este modo, Ribes (1990) sostiene, así como Ryle, que imaginar no es “ver” (entendido como una función de la sensibilidad) y, siguiendo a Wittgenstein, afirma que imaginar es “un ver como si”. Es una manera ampliamente diversificada de actuar. En lugar de ser un tipo especial de actividad (ver réplicas internas autoconstruidas), imaginar es la cualificación de una actividad –en principio pública– donde el individuo se comporta como si viera lo que se imagina.

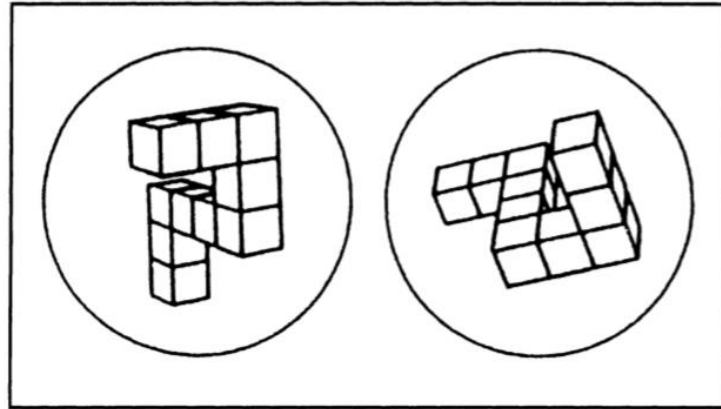
Finalmente, llegamos al trabajo realizado por Schlinger. Para abordarlo, retomo aquí, de manera inicial, un breve apartado en donde Schlinger contrasta los puntos de vista de las tradiciones cognitivista y conductista. El punto de partida son dos experimentos en los cuales se le pedía a los evaluados identificar si una figura con una rotación determinada de grados era idéntica –o no– a otra figura previamente observada (figuras 1 y 2<sup>1</sup>).

---

<sup>1</sup> Nota. Tomadas de Imagery por Schlinger & Poling (1998), una adaptación basada en otros autores.

**Figura 1**

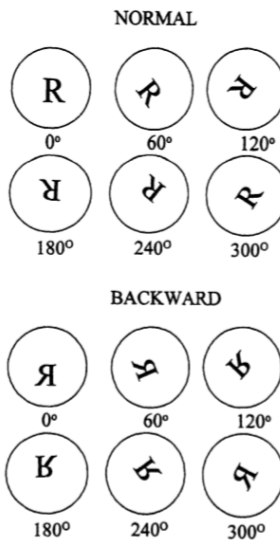
*Imagen de muestra de experimentos con figuras en rotación 1*



**Figure 9-4.** An example of the stimuli used in the study on mental rotation by Shepard and Metzler (1971), here rotated by a difference of 80°. Adapted from Metzler & Shepard (1974).

**Figura 2**

*Imagen de muestra de experimentos con figuras en rotación 2*



**Figure 9-5.** Normal and backward versions of one stimulus used in the study on mental rotation by Cooper and Shepard (1973). Adapted from Anderson (1985).

De este modo, Schlinger y Poling (1998) se refieren, de manera específica, a un par de experimentos de Rogerd Shepard y sus colegas. De acuerdo con los resultados, al llevar a cabo la tarea experimental mencionada en el párrafo anterior, se encontró una correlación positiva consistente entre la latencia de respuesta y una variación ascendente en los grados del segundo estímulo (o sea, la segunda figura mostrada a los evaluados).

Con base en lo anterior, los investigadores que llevaron a cabo el experimento interrogaron a los sujetos evaluados sobre cómo habían procedido para llegar a la respuesta. Según lo que éstos informaron, tuvieron que rotar mentalmente la segunda figura para determinar si era igual o no a la primera. Con base en esta respuesta, los investigadores atribuyeron la relación entre la latencia y los grados de variación a lo que denominaron como “rotación mental” (Schlinger & Poling, 1998).

Sin embargo, Schlinger y Poling (1998) se preguntaron si esta inferencia acerca de lo que se denominó como rotación mental era la más parsimoniosa para explicar los hechos. Así pues, para darle respuesta a dicho interrogantes, estos autores citan a Catania (1992) y Chance (1994). El primero de ellos expresa que si tomamos la imagen mental como una cosa, nos veremos engañados al tratar de usarla como explicación del comportamiento. Además, agrega que se debe reformular la descripción en términos de lo que hace el sujeto (su comportamiento) y no en términos de algo que presumiblemente tiene (una imagen).

Para Catania (1992, parafraseado por Schliner & Poling, 1998), el tiempo que lleva rotar tanto los objetos reales como los imaginados son similares porque lo que hace el observador cuando ve un objeto y lo que hace cuando imagina el objeto es presumiblemente muy similar; en otras palabras, el sujeto se involucra en el mismo comportamiento, pero en ausencia del estímulo.



Además, Catania (1992, p.334 citado por Schlinger & Poling<sup>2</sup>) agrega que “imaginar es un comportamiento visual en ausencia del estímulo visual”. Es por esta razón que ver en ausencia del objeto es menos eficiente. Por su parte, Chance (1994 parafraseado por Schlinger & Poling, 1998) manifiesta que hablar de “rotación mental” en el caso de los experimentos de Shepard y sus colegas no explica el fenómeno, simplemente lo nombra.

En consecuencia, la rotación mental, a diferencia de lo anterior, se entendería como un comportamiento que, por lo tanto, se puede entender y explicar en términos de refuerzo y control de estímulos. Para Schlinger y Poling (1998), esta afirmación se respalda con la opinión de psicólogos, incluso cognitivos, como Anderson (1985, p.83 citado por Schlinger & Poling, 1998) quien dice que "cuando las personas operan con imágenes mentales, parecen pasar por un proceso análogo al que realmente opera en un objeto físico".

Por lo anterior, para Schlinger y Poling (1998), la concepción del fenómeno a partir de comportamientos y no de cogniciones, permite un abordaje parsimonioso y preciso (criterios que para ellos satisfacen un enfoque científico). Por lo tanto, no es necesario acudir a entidades y términos mentales sino que “si entendemos los procesos responsables de la generalización, entonces podemos entender la rotación mental como una instancia de ello” (Schlinger y Poling, 1998, p. 225).

Así pues, es posible decir que mientras la mayoría de los psicólogos cognitivistas asumen el comportamiento como una manifestación de eventos o procesos cognitivos subyacentes, los analistas del comportamiento dan un lugar a este tipo de eventos pero difieren respecto a la funcionalidad causal que se le atribuye, pues se entienden en el marco del comportamiento y los

---

<sup>2</sup> En adelante, todas las citas extraídas de material en inglés serán traducidas al español por el autor del presente trabajo.

estímulos y no como procesos paralelos o aparte ni mucho menos como causa última (Schlinger, 2009).

Por otro lado, si bien Schlinger (2009) reconoce que la perspectiva conductual comparte con las concepciones tradicionales sobre la imaginación que el comportamiento se da en ausencia del estímulo real, señala que, sin embargo, las concepciones tradicionales son circulares y poco parsimoniosas respecto a los datos y sus explicaciones. Además, dice él, cometen el error de identificar la imaginación con una forma de percepción apuntalada en la memoria y esta última tiene sus propios interrogantes en el marco conductista.

En lugar de esto, imaginar es, para Schlinger (siguiendo algunas ideas de Skinner), involucrarse de forma parcial con un comportamiento. Además, este autor añade que “cuando se dice que imaginamos escuchar el habla o la música, estamos participando en conversaciones y cantos sub-vocales, pero debido a que tales comportamientos no pueden observarse directamente, deben inferirse de otra evidencia”. (p. 79)

La pregunta para Schlinger, con base en la propuesta Skinneriana sobre el análisis del comportamiento, consiste en abordar lo que hace un individuo para decir que él percibe o imagina y no en preguntarse qué es la percepción o la imaginación, como si se tratara de objetos o entidades. De este modo, Schlinger está de acuerdo con Skinner cuando éste dice que "nuestra 'percepción' del mundo, nuestro 'conocimiento' de él, es nuestro comportamiento con respecto al mundo" (Skinner, 1953, p. 140 citado por Schlinger, 2009).

Adicionalmente, Schlinger (2009) aclara que, para el caso de la percepción, es la interacción de un individuo con el entorno lo que transforma un estímulo en lo que se denomina percepción y no un impulso nervioso o proceso cognitivo que represente al estímulo. En este

sentido, imaginar ver o escuchar algo, por ejemplo, es involucrarse, aunque en menor medida, en el mismo comportamiento que se suscita o se emite ante un estímulo real.

En este sentido, los analistas del comportamiento apelan a la continuidad del comportamiento público-privado para superar la división anacrónica entre objetivo-subjetivo, señalando que la dificultad está en los métodos y herramientas disponibles para observar de manera directa la instancia privada. No obstante, es posible que esta pueda ser inferida a través de otros medios (Schlinger, 2009).

La continuidad del comportamiento, para Schlinger (2009), puede entenderse de manera análoga a partir de la continuidad de las especies en la teoría darwiniana. De acuerdo con esto, así como en el caso de la biología evolutiva se acuden a datos provenientes de la paleontología para dar cuenta de dicha continuidad, en el caso del análisis del comportamiento, son los estudios de neuroimagen y actividad cerebral los que respaldan la continuidad del comportamiento.

Siendo así, cuando un individuo imagina un objeto, las zonas cerebrales que se activan son las mismas que cuando lo ve. Asimismo, en el caso del diálogo interno o subvocal se conserva en una magnitud menor el correlato fisiológico de la conducta verbal. De este modo, de manera paradójica para Schlinger, es la neuroimagen cognitiva la que demuestra la continuidad del comportamiento (Schlinger, 2009).

En este sentido, según las propias palabras de Schlinger (2009), “los analistas del comportamiento suponen que el comportamiento es continuo, es decir, cuando su magnitud se reduce más allá del nivel de observación independiente, sigue siendo formal y funcionalmente comportamiento; no se convierte en un proceso cognitivo”. (p. 82)

Ahora bien, para concluir, una tesis general sobre la imaginación con base en la perspectiva del comportamiento podría ser la siguiente: imaginar es un comportamiento y, como

tal, no se requiere la apelación de procesos y términos mentalistas de carácter causal para dar cuenta de él; de modo contrario, una explicación basada en el comportamiento es metodológicamente viable y parsimoniosa con sus resultados, lo cual a su vez permite aprehender el fenómeno de estudio con mayor precisión y claridad conceptual.

## **1.2. La actividad creadora del poeta según Freud**

En este apartado me referiré de manera breve al texto escrito en 1908 por Sigmund Freud titulado *El creador literario y el fantaseo*. Lo haré puesto que a partir de tal texto considero que es posible inferir algunas ideas básicas acerca de la imaginación según la teoría psicoanalítica freudiana. Mi propósito, pues, será tratar de exponerlas después de establecer un par de aclaraciones iniciales.

En tal sentido, debo empezar por decir que Freud (1993) no se refiere de manera directa a la imaginación sino, más bien, a la fantasía (o ensueño) y actividad creadora. No obstante, aún así lo traigo a colación porque toca los intereses de este capítulo en tanto que tales asuntos se corresponden con algunos de los tópicos que se pueden identificar en torno a la imaginación, como lo son la creación y la generación de nuevos productos (pertenezcan éstos o no a la ficción).

Así pues, en el texto que he mencionado, Freud (1993) expresa el propósito de abordar el problema de la creación poética. Al hacerlo, reconoce que explicar los medios de la creación escapan al conocimiento adquirido por su parte hasta entonces, pero, aun así, cree que sus investigaciones en el campo del psicoanálisis, le permiten proporcionar algunas nociones básicas para entender el problema mencionado.

Una vez expresadas estas claridades, veamos, pues, lo que Freud pensaba acerca de la imaginación. En primer lugar, Freud (1993) ubica la actividad creadora del poeta (o, dicho en

términos más amplios, del escritor literario) en un plano en donde dicha actividad comparte factores comunes con el intelecto y la psique de cualquier otro individuo que no sea poeta o escritor; es decir, ubica la imaginación como un proceso común y no un rasgo exclusivo de algunos seres especiales.

Con base en lo anterior, la actividad creadora no sólo tendría un nivel posible de hallar en la vida común y cotidiana sino, además, un punto crucial de génesis compartido durante la edad infantil; a saber, el juego. Al respecto, Freud (1993) dice: “Acaso sea lícito afirmar que todo niño que juega se conduce como un poeta, creándose un mundo propio, o, más exactamente, situando las cosas de su mundo en un orden nuevo, grato para él” (p. 127).

En este sentido, el juego del niño antecede tanto el ensueño y la fantasía de los adultos así como la acción creadora del poeta; sin embargo, Freud (1993) señala que mientras que el niño apoya en objetos reales su imaginación, el fantasear del adulto se despliega sin hacer uso de los objetos visibles y tangibles (la mayoría de las veces). Dicha diferencia es parte del proceso de desarrollo y transición del niño hacia la vida adulta, una consecuencia de aprehender *las realidades de la vida*.

Sin embargo, Freud (1993) afirma que no se renuncia en la vida adulta al placer que el niño extrae del juego más que en apariencia. Es decir, ocurre un proceso de sustitución en el cual los ensueños de la adultez se producen por la búsqueda de un placer semejante al que encontraba el niño durante sus momentos lúdicos. En otras palabras, hay una continuidad entre ambas actividades aunque sus motivos se puedan diferenciar.

En línea con lo anterior, Freud (1993) expresa que mientras en el juego de los niños subyace el deseo de ser adulto y la imitación de la conducta de las personas mayores es algo muy frecuente, el adulto tiene sobre sí las expectativas de obrar en el mundo real, sabe que jugar y

fantasear no es lo que se espera de él. Por esta razón, el niño no oculta el ámbito de su juego; en cambio, el adulto considera sus fantasías como algo que precisa callar y por lo cual, la mayoría de las veces, sentir vergüenza.

Por otro lado, Freud (1993) también plantea algunas características del fantasear de los adultos, además del carácter íntimo y penoso que se le otorga a sus productos. Entre los aspectos que menciona, se encuentran los deseos eróticos y ambiciosos que subyacen a la fantasía, así como su relación con el tiempo, con los sueños y el devenir psicopatológico que en algunos casos termina en la psicosis o neurosis.

Ahora bien, veamos un poco en detalle las características de la fantasía referidas en el párrafo anterior. En principio, Freud (1993) asume que los instintos insatisfechos originan los deseos impulsores de la fantasía y que, si bien estos dependen de factores asociados a la personalidad, el sexo y otros factores, es posible agrupar dos tipos de deseos generales: (1) los deseos ambiciosos tendientes a enaltecer la personalidad y (2) los deseos eróticos guiados por la aspiración al amor. No obstante, vale aclarar que, según Freud (1993), ambos tipos de deseo suelen coincidir más que contraponerse.

Para proseguir, la siguiente característica definitoria de las fantasías es su relación con el tiempo. Sobre esto, Freud (1993) enfatiza en que se trata de un proceso que no es rígido ni inmutable. Esto significa que los productos de la actividad fantaseadora “se adaptan a las impresiones cambiantes de la vida, se transforman con las circunstancias de la existencia del sujeto, y reciben de cada nueva impresión eficiente lo que pudiéramos llamar el «sello del momento»” (Freud, 1993, p. 128).

Para ilustrar esta afirmación, Freud (1993) explica la forma en que esto opera. En primer lugar, una situación presente suscita un fuerte deseo que a su vez evoca un recuerdo, casi siempre

de la edad infantil, en cuyos sucesos quedó satisfecho el deseo experimentado y, finalmente, ello repercute en la creación de una situación referida al futuro que se presenta como satisfacción de dicho deseo en forma de ensueño o fantasía. En otras palabras, se trata de un proceso en el que “el deseo utiliza una ocasión del presente para proyectar, conforme al modelo del pasado, una imagen del porvenir” (Freud, 1993, p. 128).

Asimismo, Freud (1908) señala que los ensueños diurnos -o fantasías-, así como los sueños nocturnos, son satisfacciones de deseos; deseos que suelen generar vergüenza y por ello son reprimidos y trasladados al inconsciente. En este sentido, la interpretación onírica muestra que los sueños diurnos y los nocturnos no distan en esencia, aunque en el segundo caso aparezca una versión deformada (manifiesta) que debe ser analizada para descubrir la verdad encubierta (latente).

Finalmente, aunque Freud no lo desarrolla a profundidad en el texto que aquí se aborda, la tercera característica definitoria es la relación de las fantasías con la psicopatología. En este sentido, vale mencionar que Freud (1993) reconoce que gracias a los enfermos nerviosos es que pudo descubrir los hallazgos que aquí se recogen y, por otro lado, establecer hipótesis como (1) “nuestros enfermos no nos comunican cosa distinta de lo que pudiéramos descubrir en los sanos” (p.128); (2) “la multiplicación y la exacerbación de las fantasías crean las condiciones de la caída del sujeto en la neurosis o en la psicosis” (p.128); y (3) “las fantasías son también los estadios psíquicos preliminares de los síntomas patológicos de que nuestros enfermos se quejan” (p.129).

En concordancia con lo dicho hasta aquí, según Freud (1993), en la obra literaria o creación poética operan de manera comparativa algunos de los aspectos que se han dicho hasta aquí acerca de los sueños diurnos o fantasías. A saber; también la poesía (o creación literaria) es una continuación de los juegos infantiles; los deseos eróticos y ambiciosos también subyacen a la

fantasía poética; el tiempo también implanta su sello en la creación literaria; y, el poeta, como el niño, crea su propio mundo sin dejar de diferenciarlo de la realidad.

A propósito, dice Freud (1993) que “mucho de lo que, siendo real, no podría procurar placer ninguno puede procurarlo como juego de la fantasía, y muchas emociones penosas en sí mismas pueden convertirse en una fuente de placer para el auditorio del poeta” (p. 127) Al expresarlo de esta manera, Freud se pregunta acerca de las capacidades técnicas que permiten que esto suceda. No obstante, reconoce que su conocimiento no le permite dar una respuesta: “el otro problema, el de los medios con los que el poeta consigue los efectos emotivos que sus creaciones despiertan, no lo hemos tocado aún” (Freud, 1993, p. 130).

Sin embargo, en el texto abordado, Freud (1993) sí señala que mientras el hombre común se avergüenza de sus fantasías, el poeta hace un juego literario de ellas y su exhibición permite a los lectores alcanzar un placer preliminar que es estético y que, posteriormente, se dirige hacia un goce mayor que es la descarga de las *tensiones del alma*, constituido éste por la ocasión de gozar, sin reproche, de las propias fantasías.

Para finalizar, pues, este apartado, podemos decir que la imaginación, así como los ensueños y las fantasías, vista desde el caso de la creación literaria y con la perspectiva del psicoanálisis freudiano, entraña una profunda relación con los deseos, el juego y el goce. Asimismo, depende de variables como los instintos insatisfechos, la temporalidad y, de manera secundaria, de aspectos técnicos que inciden en la generación de sus productos.

### **1.3. La fenomenología de la imaginación según J. P. Sartre**

A continuación, según el alcance que me he propuesto en este primer capítulo, abordaré algunos elementos generales de la postura de Jean Paul Sartre sobre la imaginación. Su visión ocupa aquí el punto de vista fenomenológico y, en lo que sigue, trataré de exponer algunos



aspectos centrales sobre los fundamentos y definiciones que de allí se derivan, particularmente lo que tiene que ver con las características distintivas de la imagen o conciencia imaginativa.

De este modo, como punto de partida estimo como necesario tener en consideración las siguientes afirmaciones, cuyo esclarecimiento, pretendo, se dará a lo largo de este apartado hasta el punto de que me sea posible y lo permita la obra que me sirve como puente para este fin:

(1). De acuerdo con la fenomenología, la imaginación, como parte de la conciencia humana, se dirige hacia un objeto.

(2). El método fenomenológico aplicado a la imagen se ocupa de su descripción mediante la reflexión y a partir de allí pretende determinar y clasificar sus características distintivas, lo cual apunta hacia lo verdadero acerca de su esencia.

(3). La imagen es una de las posibles relaciones entre la conciencia y el objeto; junto a esta conciencia imaginativa existen la percepción y el pensamiento.

(4). A diferencia de la perspectiva fenomenológica, la hipótesis científica apunta a lo que es probable; en contraste, este punto de vista afirma que a lo cierto se llega mediante la reflexión.

Así pues, mi propósito con cada uno de los enunciados anteriores es señalar los fundamentos del punto de vista fenomenológico y su aplicación al estudio de la conciencia imaginativa. En este sentido, ahora hace falta desarrollar sus implicaciones y postulados de una manera un poco más detallada, de tal modo que sea posible identificar algunas particularidades acerca de esta postura en el entramado teórico de la imaginación.

Dicho esto, para continuar me apoyaré en algunos fragmentos del primer capítulo del libro *The Psychology of imagination* que permiten dar con las bases que usa Sartre para referirse acerca de lo que él denomina como conciencia imaginativa. En este sentido, a partir de algunas

afirmaciones del propio autor, expondré, en primer lugar, las consideraciones básicas para discernir en qué consiste la fenomenología de la imaginación.

De acuerdo con lo anterior, vale mencionar que Sartre (1948) sigue la corriente de Descartes, por lo menos, en tanto que asiente que “una conciencia reflexiva nos da un conocimiento de certeza absoluta” (Sartre, 1948, p. 2). En consecuencia, Sartre (1948) afirma que mediante un acto de reflexión sobre la conciencia imaginativa es posible determinar las propiedades de la imagen como tal y que esto constituye un conocimiento primario en el que todos los psicólogos deberían estar de acuerdo.

Según esto, a través de un acto de segundo grado (conciencia reflexiva) en el que la atención se desvía del objeto que aparece representado como imagen y se dirige hacia la manera en que el objeto se da en la conciencia imaginativa, es posible establecer la esencia de tal proceso. En otras palabras, a través de este método se obtiene una certeza inmediata acerca de la imagen y esta puede ser descrita y formulada en conceptos para sentar las bases sobre su estudio.

No obstante, dice Sartre (1948), la mayoría de los psicólogos ha preferido buscar hipótesis explicativas acerca de la naturaleza de la imagen, ignorando así dicho conocimiento primario que es otorgado por la reflexión. Mas, tales hipótesis tan sólo alcanzan cierto grado de probabilidad mientras que los hallazgos de la reflexión son ciertos, puesto que “quien toma conciencia de ‘tener una imagen’ mediante un acto de reflexión no puede engañarse a sí mismo” (Sartre, 1948, p.1).

Al respecto del método usado, Sartre (1948) finaliza la introducción de lo que él llama una *fenomenología de la imagen*, diciendo: “El método es simple: produciremos imágenes, reflexionaremos sobre ellas, las describiremos; es decir, intentar determinar y clasificar sus

características distintivas” (Sartre, 1948, p.2). Por tanto, el método usado es opuesto a la formulación clásica de hipótesis científicas.

Ahora bien, lo que sigue a continuación es el desarrollo de cada una de las características básicas descritas por Sartre sobre la imagen. Al exponerlas, espero brindar un panorama básico que permita dilucidar la perspectiva fenomenológica acerca de la imaginación y, con ello, traer a colación información suficiente para contrastar este punto de vista con los demás apartados de este capítulo.

La primera de dichas características señala que la imagen es una forma de conciencia. Es decir, la imagen es una forma en que la conciencia se presenta un objeto a sí misma, una de las maneras en que se relacionan la conciencia y los objetos. Esto significa que, la conciencia imaginativa se refiere hacia un objeto, mas no se trata de que la imagen sea una especie de objeto de naturaleza especial en la conciencia (Sartre, 1948).

Al respecto, Sartre (1948) dice “La primera mirada reflexiva nos muestra que hasta ahora hemos cometido un doble error. Creíamos, sin pensar en el asunto, que la imagen estaba en la conciencia y que el objeto de la imagen estaba en la imagen” (p. 2). Tal error lo denomina Sartre (1948) como *Ilusión de inmanencia* y con él alude al error de pensar en la conciencia en términos de espacio y en las imágenes como un lugar que lo ocupan.

A modo de ilustración, la *Ilusión de inmanencia* puede entenderse de la siguiente manera: cuando una persona dice que tiene una imagen sobre algo, por ejemplo, una silla, se asume desde esta óptica y desde el sentido común, que el objeto de su conciencia es dicha imagen y no la silla como objeto real de la cual parte tal representación. Esto implica, según lo dice Sartre (1948), aceptar de manera idéntica la idea de silla y la silla como idea; en consecuencia, se cree que “una imagen es inherentemente como el objeto material que representa” (Sartre, 1948, p.3).

Sin embargo, Sartre (1948) considera que este punto de vista es contradictorio para la conciencia y su unidad sintética estructural. Sobre todo, porque “si aceptamos la ilusión de la inmanencia, necesariamente nos vemos llevados a construir el mundo de la mente a partir de objetos completamente similares a los del mundo externo, pero que simplemente obedecen a leyes diferentes” (Sartre, 1948, p.4).

En línea con lo anterior, Sartre (1948) compara el hecho de percibir e imaginar una silla. Sobre esto, dice que en ambos casos el objeto con que se relaciona la conciencia es el mismo, sólo que en uno y otro caso lo hace de manera distinta. De acuerdo con sus propias palabras, tanto para el caso de la percepción como de la imagen (o conciencia imaginativa), se puede decir:

Lo que encontramos aquí no es una apariencia de la silla que de repente se abrió camino hacia la conciencia y que tiene una relación 'extrínseca' con la silla existente, sino un cierto tipo de conciencia, una organización sintética, que tiene una relación directa con la silla existente y cuya esencia misma consiste precisamente en relacionarse de tal o cual manera con la silla existente (Sartre, 1948, p.4).

De manera que, en lugar de pensar que una imagen es inherentemente como el objeto material que representa, Sartre (1948) expresa que es un error confundir la conciencia imaginativa con el objeto de esta conciencia; no obstante, como ya se ha dicho, la conciencia imaginativa se dirige hacia un objeto. Una imagen, por tanto, significa cierta manera en que el objeto hace su aparición a la conciencia (Sartre, 1948).

Ahora bien, veamos las demás características anunciadas previamente. La segunda de ellas apunta de igual manera a consolidar la imagen como un tipo de conciencia, pero, además, establece algunas similitudes y diferencias en relación con la percepción y el pensamiento. Esto

quiere decir que, de cierta manera, la conciencia imaginativa se acerca a la percepción y al pensamiento y, al mismo tiempo, es distinta de ambos.

De hecho, Sartre (1948) señala que “la imagen es un acto sintético que une un conocimiento concreto, no imaginado, con elementos más representativos” (p.7). De acuerdo con esto último, nuestra actitud hacia la imagen es similar al modo en que se presenta el objeto a través de la percepción, pues en ambos casos el objeto se presenta como cierto tipo de proyección, por lo cual, algunos cometen el error de considerar la imagen como una percepción renacida (Sartre, 1948).

No obstante, entre imagen y percepción hay más de una diferencia. Una de ellas es que en la percepción el conocimiento se forma lentamente, mientras que en la imagen se da de manera inmediata (Sartre, 1948). Esto significa, entre otras cosas, que en la percepción se aprenden los objetos de manera sucesiva a través de multiplicidad de apariencias, mientras que en el acto mismo que se da el objeto como imagen se incluye el conocimiento de lo que es (Sartre, 1948).

Adicionalmente, se puede agregar que al percibir podemos equivocarnos, tener que cambiar nuestras hipótesis; en cambio, en la conciencia imaginativa el objeto se presenta como una certeza. De igual manera, mientras que en la percepción el objeto desborda la conciencia con cada nueva orientación, el objeto como imagen es contemporáneo de la conciencia que se tiene de él (aparece desde el principio como lo que es) (Sartre, 1948).

Por otro lado, en relación con el pensamiento o más propiamente con los conceptos, puede decirse que la imagen incluye entre sus estructuras un cierto conocimiento y una cierta intención. Al respecto, Sartre (1948) asevera que “El conocimiento, que es inseparable de la intención, especifica que el objeto es esto o aquello, agrega sintéticamente algunas

determinaciones” (p. 9). Esto permite que la imagen sea rica en significados pese a que, en algunos casos, pueda ser considerada como pobre en términos “sensibles”.

Para proseguir, abordaré, de manera mucho más resumida, las dos características que hacen falta para armar el esquema propuesto por Sartre en cuanto a las características distintivas de la conciencia imaginativa. Estas tienen que ver, de manera respectiva, con la forma en que el objeto se postula en modo de imagen y con la *espontaneidad* que ésta tiene. Su brevedad responde, en parte, al mismo abordaje que hace el autor y, por otro lado, a su nivel de pertinencia en relación con lo que ya se ha dicho.

Así pues, de acuerdo con Sartre (1948), “La característica del objeto intencional de la conciencia imaginativa es que el objeto no está presente y se postula como tal, o que no existe y se postula como no existente, o que no se postula en absoluto” (p.13). En contraste, también dice Sartre (1948), “la percepción postula la existencia de su objeto [...] y los conceptos y el conocimiento postulan la existencia de naturalezas (esencias universales)” (p.12). Por consiguiente, mientras que en los dos últimos casos hay un carácter positivo, en el primero el carácter es negativo.

Finalmente, la *espontaneidad* de la imagen hace alusión a cierto carácter creativo que ocurre en la conciencia imaginativa en contraste con cierta pasividad de la percepción. Al respecto, Sartre (1948) sostiene que la imagen “mantiene y sostiene las cualidades sensibles de su objeto mediante una creación continua” (p.15). Esto implica que el elemento representativo de la imagen está atravesado por un flujo de *voluntad creativa*, lo cual no suele ocurrir con la percepción o el pensamiento (Sartre, 1948).

Para terminar, y con el interés de concluir este apartado, quiero hacer un par de salvedades. A saber, (1) el desarrollo teórico que hace Sartre sobre su propuesta acerca de la

imaginación es mucho más rico y extenso de lo que aquí se trabajó; y (2) si bien es esperable que se susciten muchas preguntas acerca de los fundamentos y aseveraciones del punto de vista fenomenológico, el interés era, justamente, mostrar de manera sucinta (a sabiendas de la dificultad que esto tiene), una mirada básica acerca de lo que se puede decir desde este punto de vista sobre la imaginación.

#### **1.4. La imaginación para William James**

Como último apartado de este primer capítulo, presentaré ahora la visión de William James sobre la imaginación tomada de su libro *Los principios de la psicología*. De manera curiosa, es el salto más atrás en términos cronológicos respecto a las fuentes que se han tenido en consideración para el abordaje inicial del tema que aquí se trata. No obstante, se notará enseguida su influencia sobre el desarrollo de la psicología hasta fechas actuales.

De este modo, antes de entrar en materia, me parece importante mencionar que en el libro de William James referido aquí, el autor hace el esfuerzo de generar un tratado general sobre psicología, un compendio bastante amplio en donde recoge los temas más relevantes para la disciplina que, por entonces, se fraguaba aspiraciones incipientes por formular su objeto y método de estudio como ciencia natural.

Asimismo, quiero advertir desde ya la presencia de nociones y hallazgos que, desde esta perspectiva, se relacionan con el desarrollo de dos grandes áreas que transformaron el ámbito de la psicología: la psicometría y la neuropsicología. En este sentido, como se verá en lo que sigue, este apartado reúne, en realidad, las contribuciones de más de un autor, solo que su fuente es un único capítulo del libro antes mencionado.

Ahora bien, el camino a seguir será este: en primer lugar, se tratarán los fundamentos básicos acerca de la imaginación y luego se abordarán dos secciones más relacionadas, de

manera respectiva, con el estudio de las diferencias individuales y con las bases neurales que subyacen a la imaginación. De este modo, al finalizar, quedaremos ante el panorama necesario para dar cierre a este capítulo, no sin antes llevar a cabo un análisis final con cada una de las perspectivas revisadas.

Para empezar, William James (1890) señala, de manera inicial, por lo menos tres aspectos básicos sobre la imaginación. El primero de ellos está relacionado con una postura empirista acerca de la mente. Según esto, la imaginación es la facultad de reproducir copias de originales que alguna vez ocurrieron en la experiencia sensible. En palabras de James (1890), esto significa que “ninguna copia mental puede surgir en la mente de ningún tipo de sensación que nunca haya sido directamente excitada desde afuera” (p.30).

El segundo aspecto ya queda enunciando en el párrafo anterior y es, justamente, la aceptación de la existencia de copias que surgen en la mente; copias que, no obstante, James (1890) procura enmarcar en el plano material. Por tal razón, atribuye las copias mentales a cambios en el sistema nervioso ocasionados por la estimulación sensitiva. Por ende, podemos suponer que la imaginación –así como cualquier otra facultad mental– dependerá de la interacción entre el organismo y el ambiente.

En tercer lugar, James (1890) distingue entre dos niveles de imaginación, uno de los cuales es más cercano a la memoria y el otro constituye un acto de imaginación propiamente dicho. Al primer tipo le llama imaginación reproductiva, pues en este caso las copias son literales; al segundo, imaginación productiva, pues consiste en la combinación de los elementos de diferentes originales para crear nuevos conjuntos (James, 1890). El asunto aquí es que en ambos casos se mantiene la estimulación externa como fuente del material usado ya sea por la memoria y/o la imaginación.



En vista de lo anterior, James (1890) coincide con la posición de Hume respecto a lo que se ha dicho en los apartados anteriores sobre las impresiones (sensaciones) y las ideas (imágenes). Por lo menos, en tanto que las segundas son una representación mental de las primeras. No obstante, crítica la noción ‘atomista’ de Hume al señalar que este considera que cada elemento de un objeto constituye una idea de sí en la imaginación y el objeto total se compone de una banda de ideas (James, 1890).

En contraste, James (1890), expresa que “un objeto imaginado, por complejo que sea, es en cualquier momento pensado en una idea, que es consciente de todas sus cualidades juntas” (p. 31). Adicionalmente, James (1890) es enfático al decir que la concepción de Hume se basa en fundamentos *a priori*; en cambio, según él, su proposición puede validarse a partir de una revisión introspectiva acerca de cómo funcionan las operaciones mentales.

De esta manera, la discusión implica de un lado la presunción de que cada copia está perfectamente adecuada a cada ejemplar y, del otro, el examen según el cual las ideas (imágenes) son vagas y usualmente genéricas, distintas en su vivacidad respecto a las impresiones (sensaciones) de las que surgen. Para mostrar esta diferencia, James cita a Huxley, quien fuera discípulo de Hume y da una opinión distanciada de su maestro: “Casi todos, si no todos, nuestros recuerdos son, por lo tanto, bocetos, en lugar de retratos, de los originales: las características sobresalientes son obvias, mientras que los personajes subordinados son oscuros o no están representados”. (Huxley citado por James, 1890, p. 32).

De acuerdo con lo anterior, James (1890) apela a la representación como una formación de una sola idea que reúne diferentes momentos y limitaciones de la experiencia sensible. Sin embargo, no está a favor de identificar las representaciones –la copia mental, a veces vaga y difusa– con la idea general y abstracta más relacionada con el pensamiento. Según esto, la

representación se dirige hacia los individuos y la idea general hace alusión a la clase, por lo cual una imagen sobre algo puede ser difusa e incompleta, mientras que su idea podrá ser clara y determinada (James, 1890).

Por otro lado, James (1890) hace hincapié en el trabajo de Galton e incluso cuenta cómo él mismo replicó los test que, para entonces, permitieron indagar a nivel descriptivo acerca de la imaginación haciendo uso de métodos introspectivos. Para introducirlo, James (1890) dice:

“Hasta hace muy poco tiempo, todos los filósofos suponían que existía una mente humana típica a la que eran semejantes todas las mentes individuales, y que se podían establecer proposiciones de validez universal sobre facultades como la imaginación. Últimamente, sin embargo, ha llegado una gran cantidad de revelaciones que nos hacen ver cuán falsa es esta visión. Hay imaginaciones, no 'La imaginación', y deben estudiarse en detalle”. (p.34)

De este modo, en lo que sigue se tratará acerca de las diferencias individuales respecto a la imaginación con base en el estudio descriptivo y estadístico hecho por Galton (citado por James), así como en hechos de orden introspectivo y datos sobre lesiones cerebrales que, según James (1890), evidencian la existencia de dichas diferencias y tienen implicaciones sobre cómo se concibe la imaginación y, en términos generales, cómo se concibe la mente.

Así pues, de manera extensa, James (1890) cita los estudios de Galton en su tarea de obtener una medición estadística a nivel descriptivo de la facultad imaginativa en diferentes personas y grupos poblacionales. Ante tal propósito, se puede destacar, de manera inicial, la conclusión principal que Galton refiere; a saber, que es posible “obtener una visión estadística de los procesos de las mentes de otras personas” (Galton, citado por James, 1890, p.36). Vale decir desde ya que tal afirmación constituye un camino posible en el estudio psicológico y que, poco a poco, la consolidación de esta idea derivó en los avances psicométricos de la actualidad.

Ahora bien, en este punto es necesario hacer un breve recuento acerca de cómo se obtuvieron los datos que sostienen lo dicho en el párrafo anterior. En este sentido, Galton hace alusión a la tarea de formular unas preguntas que permitiesen obtener información acerca de cómo imaginan las personas (James, 1890). Al hacerlo, toma en consideración la claridad de las preguntas, su adecuación a los entrevistados y su capacidad para tentarlos a responder brindando información suficiente y pertinente. Para mayor claridad, a continuación, presento la consigna utilizada y las preguntas típicas que permitieron el estudio:

"Antes de dirigirse a cualquiera de las preguntas de la página opuesta, piense en algún objeto definido —suponga que es su mesa de desayuno cuando se sentó a ella esta mañana— y considere cuidadosamente la imagen que se le presenta.

1. Iluminación. ¿La imagen es tenue o bastante clara? ¿Es su brillo comparable al de la escena real?
2. Definición. ¿Son todos los objetos bastante bien definidos al mismo tiempo tímidos, o el lugar de la definición más nítida en un momento dado está más contraído que en una escena real?
3. Coloración. ¿Son los colores de la porcelana, de las tostadas, la corteza del pan, la mostaza, la carne, el perejil o lo que sea que haya sobre la mesa, muy distintos y naturales?"

(Galton, citado por James, 1890, p. 35).

Estas preguntas, Galton las envió inicialmente a hombres adultos relacionados con el mundo de la ciencia; luego, se interesó por un público más general e incluyó a mujeres, niños y personas de diferente nacionalidad. Al cabo de un tiempo, no fue la única persona en la recolección de datos y empezó a recibir información de diferentes partes del mundo y con variedad de población. Ante los datos recogidos, Galton ofrece algunas posibles conclusiones, de las cuales quisiera destacar las siguientes (Galton, citado por James, 1890):

“Los científicos, como clase, tienen débiles poderes de representación visual [...] Mi propia conclusión es que una percepción excesiva de imágenes mentales nítidas es antagónica a la adquisición de hábitos del pensamiento sumamente generalizado y abstracto” (p.36).

“El poder de visualizar es mayor en el sexo femenino que en el masculino, y es algo, pero no mucho, mayor en los niños de las escuelas públicas que en los hombres” (p.38).

“La facultad de visualizar es un don natural y, como todos los dones naturales, tiene tendencia a ser heredado” (p.38).

“Dado que las familias difieren tanto con respecto a este regalo, [la imaginación], podemos suponer que las razas también difieren, y no cabe duda de que tal es el caso” (p.38).

En línea con lo anterior, James (1890) ahonda en su interés de mostrar las diferencias individuales y, en medio de tal propósito, se refiere a una diferencia un poco más específica relacionada con *la materia habitual del pensamiento*. Con esto, hace alusión a las diferencias en cuanto al ‘material’ usado para crear imágenes, el cual, según él lo dice, en algunos individuos será de tipo visual, pero en otros puede ser auditivo, articulatorio o motor (James, 1890). No obstante, también añade que “en la mayoría, quizás, esté uniformemente mezclado” (James, 1890, p.40).

Así pues, James (1890) desarrolla con cierto detalle la idea de que las personas guardan diferencias respecto al tipo de imaginación que tienen. De hecho, uno de los argumentos que expone está relacionado con la parte final que me hace falta exponer aquí sobre su visión acerca de la imaginación. Esto es, la relación entre el cerebro o sistema nervioso con la imaginación, un área que ya para su época empezaba a vislumbrar hallazgos y teorías de orden neuropsicológico.

Por consiguiente, James (1890) trata de mostrar evidencia de los diferentes tipos de imaginación (visual, auditivo, motor, etc.) a partir del relato de casos de pacientes con lesiones cerebrales. Según él, “la misma lesión cerebral local debe tener resultados prácticos diferentes en personas que se diferencian de esta manera. En uno, sacará de marcha un tracto cerebral muy usado; en el otro, puede afectar a una región sin importancia” (James, 1890, p.40).

De acuerdo con lo anterior, James (1890) asume una relación intrínseca entre los procesos mentales y el funcionamiento cerebral. Por tal razón, se interesa en las lesiones cerebrales y en las bases neurales que sustentan los procesos mentales. En este sentido, dicho autor se pregunta, por un lado, si las estructuras cerebrales involucradas con la imaginación son las mismas que las que se activan en la sensación y, por otro, si es posible que la activación de los órganos de los sentidos pueda activarse desde adentro, es decir, si la imaginación como proceso interno puede estimular los órganos que se estimulan normalmente desde afuera (James, 1890).

Ante la primera pregunta, James tiende a aceptar la respuesta afirmativa que, además, es la comúnmente más aceptada. Sin embargo, hace la acotación de que es así sólo que en la imaginación el proceso de activación es más débil respecto a la activación que ocasionan las sensaciones (James, 1890). En cambio, la segunda pregunta ocupa su atención en un nivel más alto. De hecho, trata de profundizar en más de una respuesta y, al final, tan sólo concluye que “parece improbable que los procesos sensoriales periféricos estén normalmente implicados en la imaginación; sin embargo, no se puede negar dogmáticamente que a veces puedan despertarse desde la corteza hacia abajo” (James, 1890, p.48).

En síntesis, James (1890) expresa que (1) hay un correlato cerebral al proceso imaginativo que activa de manera similar los centros cerebrales que originalmente fueron

excitados durante la sensación y (2) parcialmente puede decirse que la imaginación tiene como origen el cerebro; en consecuencia, difícilmente un acto puramente imaginativo podría generar excitación en los órganos sensoriales tal cual sucede con la estimulación que proviene desde afuera.

Por último, quiero añadir que James (1890) también toca el tema de los trastornos y la enfermedad mental en relación a lo que podría considerarse como una ‘desviación’ de la imaginación y/o la percepción (alucinaciones, delirios). Al respecto, se pregunta acerca de las características funcionales en el sistema nervioso que posibilitan una especie de equilibrio para que la imaginación no se confunda con la realidad. Es decir, para que el sistema permanezca integrado y no se arme de disparates imposibles de organizar respecto a lo que pertenece a la sensación y lo que corresponde a la imaginación, tema que profundiza en otros capítulos de su libro y al cual se puede remitir el lector para abordar dicho tema.

### **1.5. Consideraciones finales del capítulo I**

Como se pudo haber notado ya, cada una de las cuatro perspectivas que se han abordado poseen sus propias singularidades y, al mismo tiempo, comparten algunos fundamentos y afirmaciones sobre la imaginación. De manera tal que, para cerrar este primer capítulo, haré un análisis general sobre los puntos más relevantes de lo que se ha dicho hasta aquí y, además, esbozaré un panorama de referencia que permita entender la importancia de la perspectiva que se trabajará en el capítulo II.

Si se fueran a graficar en términos de conjuntos las similitudes y diferencias entre las perspectivas que se han revisado, podríamos ver sus puntos de encuentro y separación. Esto es sumamente llamativo porque permitiría evidenciar algunas raíces comunes (por lo menos parciales) entre líneas de pensamiento que suelen considerarse como contradictorias e

irremediabilmente apartadas, así como denotar aquello que dejan por fuera desde sus conceptos y nociones.

Tal es el caso de la tradición conductista y la fenomenológica, por ejemplo. Algo común entre ambas es que rechazan el modelo de Hume sobre las impresiones y las imágenes. Según esto, en ninguno de los dos casos tiene cabida separar las imágenes como copias que replican las impresiones. De manera respectiva, dichas perspectivas prefieren hablar en términos comportamentales o en términos de conciencia imaginativa. No obstante, este rasgo común también conlleva una desventaja en ambos casos. A saber, la omisión de la actividad creadora y el carácter social de los procesos psicológicos.

De acuerdo con lo anterior, si considerásemos como un acierto la noción de rechazar la existencia de la mente como un lugar y las imágenes como cuadros que se exhiben allí, esto, no obstante, es insuficiente para comprender la transformación y relación entre los objetos y las ideas, por un lado, así como, si se quiere, entre la imaginación y la realidad, por el otro. Como respuesta a este vacío, veremos en el capítulo siguiente la propuesta que hace Vygotsky al respecto.

En concordancia con lo anterior, aunque la tradición conductista y fenomenológica opten por métodos diferentes para el estudio de, en este caso, la imaginación, coinciden en poseer una naturaleza mecanicista y solipsista, puesto que de un lado basta el organismo en relación con el ambiente y, del otro, el individuo en relación consigo mismo como base para discernir la naturaleza de la imaginación. En ambos casos, por tanto, si bien no se toman las imágenes como réplicas especiales y se rechaza la identidad entre imágenes e impresiones, no se explica más allá de señalar la ausencia de un estímulo real, cuáles son los factores (y las relaciones entre estos) que proporcionan la base de los productos de la imaginación.

Por otro lado, podríamos decir que la conciencia imaginativa de la que habla Sartre es tan etérea sin la consideración de un organismo sujeto a procesos materiales y a los estímulos del ambiente, como lo es una perspectiva conductista sin la aceptación de un organismo que domina su conducta y opera a partir de sus ideas en la medida en que es capaz de generar comportamientos volitivos determinados desde adentro y no solo desde afuera. Esto, a su vez, nos permite evidenciar una carencia más en ambas posturas. A saber, la ausencia de un proceso de desarrollo y la definición de momentos evolutivos en el transcurso de las funciones que adquiere la imaginación.

Ahora bien, a mi parecer es importante destacar el intento de la teoría conductista por enmarcar la imaginación en procesos materiales definidos en términos de comportamiento (estímulos, respuestas, ambiente, conducta, etc.). Asimismo, la separación que hace Sartre entre imaginación y percepción (como lo hiciera también Ryle). Esto último tiene unas implicaciones fundamentales, pero para mí la más importante es distanciar la imaginación como una función de la sensibilidad y acercarla al conocimiento y la inteligencia.

Por su parte, acerca de las perspectivas de Freud y James, también podríamos hallar unas similitudes y diferencias respecto a las posturas anteriores y entre sí. Sin embargo, quisiera señalar algunos puntos particulares sobre cada una, pues tales asuntos les otorgan unas condiciones que no quisiera dejar pasar por alto. Luego, como condición para pasar al siguiente capítulo, haré un comentario más global.

En tales términos, sobre Freud quiero destacar dos nociones que lo vinculan con la postura de mayor énfasis en este trabajo; aunque como se verá al final de éste, al respecto también se pueden ubicar diferencias fundamentales. Me refiero a (1) la inclusión del juego como una variable que permite comprender la imaginación y sus momentos primigenios y (2) el



señalamiento según el cual la imaginación es una función general que se comparte entre todos los individuos, no siendo esta un rasgo exclusivo de algunos pocos.

Así pues, lo dicho en el párrafo anterior nos aproxima a una mirada que se centra en el desarrollo y les da mayor fuerza a las funciones creativas de la imaginación (si bien Freud tomó en consideración tan solo la creación literaria). Por tanto, es evidente que Freud toma distancia de la discusión en torno a las imágenes e impresiones y se concentra en una formulación acorde a su sistema de pensamiento basado en conceptos como represión, inconsciente y goce.

Para continuar, respecto al trabajo de William James, su caso me refiere una posición más ecléctica en contraste de las demás posturas revisadas. En este sentido, es curioso notar cómo se encuentra tanto con la tradición conductista y fenomenológica en puntos en que estas se intentan separar de manera radical. Por ejemplo, James está interesado en el comportamiento como producto de causas fisiológicas determinadas a su vez por el ambiente y, al mismo tiempo, señala la introspección como un método para validar y evaluar afirmaciones de carácter científico. De igual manera, acepta, por lo menos parcialmente, el modelo de Hume en cuanto a las características que tanto Ryle como Sartre rechazan.

Sin embargo, me parece aún más importante darle relevancia a las ideas de James sobre las diferencias individuales en facultades como la imaginación, así como a su interés de preocuparse por las bases neurales y de diferenciar dos funciones básicas de la imaginación en tanto que es reproductiva y combinatoria. Estas características más que derivar en una mezcla sin sentido, nos permite entender la complejidad de la imaginación. Por tal razón, aunque la propuesta de James sobre el tema de interés de este trabajo no tenga el mismo alcance que el autor tratado en el siguiente capítulo, sus aportes sobre los temas ya dichos son de suma importancia para la disciplina psicológica en general.

En síntesis, cada una de las perspectivas que se tomaron en este apartado, nos brindan un panorama general del estudio de la imaginación en psicología durante los siglos XIX y XX, especialmente respecto a las tradiciones que solemos definir como las más representativas de la disciplina. De hecho, sin el conocimiento de la postura que sigue a continuación, sería fácil optar por seguir con alguna de tales tradiciones aceptándola sin críticas o simplemente hacer una mezcla de ellas. Sin embargo, no será este el caso.

Ahora bien, es válido preguntarse, ¿por qué ante este panorama de estudio de la imaginación se ha decidido hacer énfasis en la teoría Vygotskyana? De igual manera, ¿es acaso esta última más precisa, completa o mejor? Ante estos interrogantes, en principio, debo señalar que, de manera indiferente a los postulados de cada una de las perspectivas revisadas, este trabajo apunta a visibilizar los intentos más clásicos de la psicología por aprehender la imaginación. Así que, antes de responder con más precisión a los interrogantes de arriba, invito al lector a proseguir con el siguiente capítulo.

## **2. Imaginación y Arte Desde La Psicología: Los Aportes De Lev Vygotsky.**

En el ámbito más popular de la psicología, considero que el problema de la imaginación se diluye, principalmente, en dos vertientes. La primera de ellas simplemente ignora las posibilidades de estudio acerca de este fenómeno. La imaginación, en este caso, se considera como algo inaprehensible o se traslada a otras ramas de conocimiento. Entretanto, los psicólogos se desbordan sobre fenómenos más arraigados en la disciplina y, por tanto, más divulgados al interior y fuera de ella.

Por su parte, la segunda vertiente, aunque se interesa en la imaginación, es especulativa y carece de fundamentos teóricos, experimentación y la formulación de teorías que den apertura a líneas de estudio e investigación consolidadas. Aquí se encuentran posturas que me atrevo a denominar *románticas*. Enaltecen la imaginación, pero suprimen o se preocupan poco por un abordaje acorde a la investigación psicológica.

En consecuencia, la imaginación aparece como un fenómeno difuso del que mucho o poco se habla, pero en uno u otro caso, no parece posible fijar ni determinar cuáles son sus leyes y principios. En ambas situaciones, el resultado es más o menos el mismo: la imaginación queda distanciada del estudio científico. Sin embargo, este no es el destino fatal que, por fortuna, esta tiene.

Ante este panorama, la postura de psicólogos como Lev Vygotsky ofrecen una alternativa que permite vislumbrar un planteamiento del problema –además de la formulación de hipótesis y el avance de diversas investigaciones– que propician un estudio más satisfactorio y enriquecido acerca de la imaginación. Es por ello que, a modo de complemento y contraste a las teorías psicológicas revisadas en el capítulo anterior, este segundo capítulo girará en torno al punto de vista de dicho autor.

Entre las razones para destacar de este modo el trabajo de Vygotsky, además de lo ya mencionado, se encuentran principalmente las siguientes: (1) su propuesta general en torno a la psicología es paradigmática y sus influencias sobre otros autores son notables, (2) al ubicar la imaginación como un proceso de orden superior, este cobra fuerza como problema de investigación para la disciplina, (3) el mapa que traza su propuesta acerca de la imaginación abarca un proceso evolutivo, leyes, principios y definiciones que permiten su aprehensión.

Adicionalmente, Vygotsky incluyó en su propuesta sobre la imaginación, y en general sobre el ámbito aplicativo de la psicología, un interés evidente en cuanto a su uso y validación en contextos educativos y pedagógicos. Por tanto, su interés investigativo, aunque se centraba en definiciones y planteamientos básicos, también tenía por fin un propósito práctico y aplicado.

Así pues, como un último asunto preliminar, me gustaría enunciar que Vygotsky se interesó de manera amplia en el estudio de una psicología del arte y, asimismo, acerca de la imaginación. De hecho, dos de sus libros se titulan *Psicología del arte* y *La imaginación y el arte en la Infancia*. Además, es común en su obra ver cómo hace alusión a escritores, pintores, músicos y a su legado artístico para ejemplificar o mostrar a partir de los productos y procesos de su creación, asuntos de interés propio para la psicología.

Ahora bien, a partir de ahora mi propósito será abordar en detalle su propuesta en torno a la imaginación. Para hacerlo, he trazado el siguiente orden: (1) el modelo del materialismo histórico, (2) imaginación y desarrollo, (3) mecanismo, funciones y leyes de la imaginación y, finalmente, (4) imaginación y pedagogía. En concordancia con esto, acudiré principalmente al segundo de los dos libros mencionados en el párrafo anterior y, a su vez, a textos de otros autores que versan sobre el trabajo y obra de Vygotsky.

### **2.1. El modelo del materialismo histórico o de la teoría socio-cultural**

Uno de los retos que, sin duda alguna, implica abordar una teoría en disciplinas como la psicología, es empezar por hacer justicia en términos críticos al paradigma epistemológico, gnoseológico e histórico que subyace a sus planteamientos, métodos, hipótesis y formulaciones teóricas en general. El mismo Vygotsky trató de hacer una revisión crítica en cada uno de sus escritos al momento de tocar diferentes temas y, antes de enarbolar su visión acerca de un problema en particular, procuró realizar un análisis crítico del trabajo de otros autores.

De manera especial, esta tendencia aparece en, por ejemplo, textos como (además de los ya citados aquí) “El significado histórico de la crisis en psicología”, “Pensamiento y palabra”, “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”, entre otros. Con base en este modo de proceder, me he animado a tratar de desarrollar unas nociones básicas que permitan al lector ubicarse en los determinantes y principios que orientan el abordaje que hace Vygotsky respecto a los estudios en psicología y, de manera particular, sobre la imaginación.

No obstante, esta exposición será sucinta y limitada a asuntos genéricos, así que en caso de desearse mayor profundidad, pueden consultarse de manera directa los textos de Rivière (1984), Luria (2018), Bruner (1996), Van der Veer (2007), Kozulin (1990), entre otros. Su lectura permitirá comprender y conocer la biografía de las ideas y obra del autor, así como sus principales aportes, la importancia de su legado y sus apuestas y condiciones en su proyecto de psicología.

Dicho esto, quizás la tesis más adecuada para empezar a referirme a algunas nociones básicas del modelo del materialismo histórico es la siguiente expresada por Luria (2018) en alusión a los procesos psicológicos superiores y su desarrollo: “En cuanto cambian las condiciones histórico-sociales, cambian también las peculiaridades de los procesos psíquicos”.

(p. 169). Esta cita, de quien muchos refieren como discípulo de Vygotsky, contiene, bajo mi criterio, uno de los postulados más importantes de lo que se verá aquí.

De hecho, Luria, en virtud de sus años de trabajo conjunto al lado de Vygotsky, está tan convencido de lo anterior que el texto del cual he extraído la cita se titula *La psicología como ciencia histórica*. Ahora bien, el sentido de lo que aquí quiero señalar es que, según esta línea de pensamiento, “para comprender la esencia de los procesos psíquicos superiores del hombre es indispensable salir de los límites del organismo y buscar los orígenes de estos complejos procesos en las condiciones sociales de vida [...]” (Luria, 2018).

Así pues, en primer lugar, podemos asumir que el modelo del materialismo histórico implica un abordaje del medio social y sus condiciones, sin lo cual, desde este punto de vista, no es posible entender las facultades de pensamiento netamente humanas o, dichas de otra manera, de carácter superior. Esto significa que las formas sociales de la vida humana determinan el desarrollo psíquico de los individuos y, en general, las cualidades que adoptan el pensamiento y la conciencia a lo largo de la ontogénesis en un marco histórico y social.

En consecuencia, es posible añadir que el carácter dialéctico que caracteriza esta perspectiva es de suma importancia para su comprensión. Sobre este tema, dice Alessandroni (2017), “[...] el vínculo entre cultura y procesos psicológicos es bidireccional y de co-determinación [...] (p.46)”. Además, complementa este mismo autor, “Es en este sentido que es posible afirmar, por ejemplo, que al tiempo en que un sujeto se apropia de la cultura, la cultura se apropia del sujeto” (p.46).

De manera más o menos similar, lo expresa Rivière (1984) al referirse a la influencia de *La dialéctica de la Naturaleza* de Engels sobre la psicología de Vygotsky: “El sujeto no se hace de dentro afuera. No es un reflejo pasivo del medio ni un espíritu previo al contacto con las cosas

y las personas. Por el contrario, *es un resultado de la relación*” (p.41). Esto es lo que, en otras palabras, podríamos denominar ahora como unidad dialéctica en la sociogénesis de los procesos psíquicos superiores.

A raíz de lo anterior, es que se conjuga la influencia de los llamados postulados marxistas en la fundamentación psicológica de Vygotsky. Con el propósito de formular una psicología marxista, este autor fue cimentando las bases de una psicología que se ocupara de los procesos psíquicos superiores y, al mismo tiempo, superara las confrontaciones dualistas presentes en su época. Es decir que, inconforme frente a las posturas más idealistas, de un lado, y las posturas de interés naturalista, de otro, Vygotsky intentó, sin ignorar ambos postulados, formular lo que autores como Rivière llaman una metateoría para la psicología (1984).

De esta manera, en el intento de hallar respuestas a sus preguntas acerca de la creación artística y el estudio de la cultura, Vygotsky había encontrado en la psicología un panorama con un entramado de conflictos teóricos y metodológicos que se propuso resolver. Para hacerlo, trató de ampliar la mirada respecto a los problemas que se planteaba la psicología y los caminos para solucionarlos; al mismo tiempo, se fraguó el interés de hallar un marco general, jerárquicamente organizado y sintetizado para su constitución.

Al respecto, Rivière (1984) expresa que en el curso de tal propósito, Vygotsky se valió de sus conocimientos sobre Spinoza y Marx. De manera respectiva, a estos autores les debe dos concepciones fundamentales: (1) la determinación funcional del pensamiento; es decir, algo determinado por la actividad externa y no por la estructura formal del “cuerpo”, y (2) la naturaleza social de tal determinación, ligada a la actividad productiva y la manera en que el ser humano transforma la naturaleza.

De manera que, tal modo de proceder encausó a Vygotsky en una posible solución ante las exigencias del momento que, para Rivière (1984), se expresaban en el siguiente panorama:

Se trataba, entonces, de desarrollar categorías y principios que, al tiempo que admitieran un tratamiento explicativo, mantuvieran en su propia entraña las características esenciales de las funciones psicológicas complejas: de encontrar *otra realidad* que fuese una mediación entre procesos elementales y funciones superiores. Una realidad no reductible a las expresiones materiales más concretas de los orgánicos ni a un espíritu solitario (p. 38).

Ahora bien, valga decir que esta perspectiva se erigió, y aún lo hace, como una alternativa frente a las líneas teóricas que asumen que “los procesos fundamentales de la vida psíquica del hombre tienen un carácter universal, invariable, no histórico y que, por ello, deben ser examinados como categorías del espíritu o como funciones naturales del cerebro, independientes de las condiciones histórico-sociales [...]” (Luria, 2018, p.180).

Dicho de otra manera, el modelo revisado en este apartado fue un intento por resolver la coyuntura entre los paradigmas de la psicología que, tanto por cuenta del “subjetivismo” y el “objetivismo”, le cerraban las puertas a la disciplina ante el intento de alcanzar una metodología general o, en otras palabras, una psicología general que cumpliera con, según Rivière (1984):

1. Desarrollar una metodología general de la psicología.
2. Aislar los principios explicativos generales.
3. Construir, a partir de ellos, categorías y teorías concretas.

Finalmente, a manera de síntesis es posible decir que el materialismo histórico en psicología conlleva asumir las condiciones sociales de vida como el origen de los procesos psicológicos superiores que, mediante la formulación de una unidad de análisis basada en la interacción y la mediación en entornos de desarrollo social, permite plantear y solucionar los problemas de estudio en psicología respecto a los procesos psicológicos superiores.



## 2.2. Imaginación y desarrollo

Inicialmente, en este apartado me referiré a algunos aspectos básicos sobre el desarrollo según la misma línea de pensamiento que se viene tratando; esto hará que, de manera más específica, se concreten las definiciones más o menos generales expuestas en el apartado anterior. De manera posterior, haré alusión directa a la imaginación para así empezar a armar su conceptualización desde la obra de Vygotsky.

De acuerdo con Bruner (1986), la principal premisa de la formulación de Vygotsky para empezar a hablar acerca de desarrollo es que desde su punto de vista el ser humano está sujeto al juego dialéctico entre naturaleza e historia, entre sus cualidades como criatura de la biología y como producto de la cultura. Por ende, en este marco, el desarrollo debe entenderse de manera dinámica y, como ya se ha dicho, el lugar que se le otorga a las condiciones sociales de vida es de suma importancia.

En concordancia con lo anterior, Vygotsky (1996) rechazó, en términos generales, la homologación entre desarrollo y maduración, pues, según él, las funciones superiores del pensamiento tendían a ser entendidas, desde tal enfoque, como producto de un proceso pasivo, en donde sólo bastaría la maduración orgánica para el alcance de un nivel superior y complejo de conducta. Frente a estas ideas, Vygotsky (1986) consideraba que la maduración *per se* era un factor secundario en el desarrollo.

De igual manera, aunque valoraba los hallazgos provenientes desde la psicología animal acerca de las bases biológicas del comportamiento, Vygotsky (1986) encontraba como insuficiente esta perspectiva para dar cuenta del desarrollo de los procesos psicológicos superiores, ya que, según él, “esta aproximación zoológica a los procesos intelectuales superiores –aquellos procesos que son específicamente humanos– ha llevado a los psicólogos a interpretar

las funciones intelectuales superiores como una continuación directa de los procesos animales correspondientes” (p. 41).

De este modo, la situación arriba descrita llevó a Vygotsky a considerar nuevas variables y formular nuevas unidades de análisis para comprender el desarrollo humano. En este sentido, toman especial relevancia el papel del lenguaje y el aprendizaje, así como, de manera más específica, el uso de signos y herramientas, la formación de conceptos y la actividad mediada a través de la cual el ser humano incide sobre la naturaleza, sobre los otros y sobre sí mismo. Todo ello, valga decir, como formulación de una psicología marxista.

¿Y esto en qué se diferenciaría en relación con las perspectivas madurativa y de la psicología animal sobre el desarrollo? Pues, en primer lugar, en que insta un proceso mucho más dinámico y activo por parte de los individuos humanos durante el desarrollo, especialmente en el período de la infancia. En segundo lugar, en que distingue las particularidades del comportamiento humano en comparación al comportamiento de otras especies, principalmente en lo que concierne a las implicaciones del entorno social humano y las transformaciones cualitativas que ocasiona, entre otras cosas, la aparición del lenguaje.

Por consiguiente, y como ya se ha dicho, el desarrollo humano para Vygotsky (1996) debía ser entendido en el marco de un contexto histórico cultural: esta es la idea básica de la formulación acerca de la génesis social del individuo. Según esto, es posible afirmar que el estadio superior de las funciones psicológicas o, en otras palabras, el desarrollo humano, es consecuencia de la internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas en un contexto cultural determinado.

Al respecto, las palabras de Rivière (1984) nos ayudan a entender las implicaciones de esta perspectiva y su diferencia esencial en contraposición a las tendencias que él llama

*solipsistas* (aquellas que sugieren el desarrollo de las funciones psicológicas como productos del cerebro en un vacío social o el despliegue de un espíritu solitario). Según este autor, la postura de Vygotsky nos lleva a asumir que “El sujeto no se hace de dentro afuera. No es un reflejo pasivo del medio ni un espíritu previo al contacto con las cosas y las personas” (Rivière, 1984, p.41).

No obstante, ¿cuáles son los hechos que soportan esta perspectiva? ¿De qué manera se puede observar en el comportamiento (particularmente de los niños) lo que se ha dicho hasta aquí? Ambas son preguntas, por supuesto, necesarias para abarcar de manera más concreta las ideas sobre el desarrollo humano que formuló Vygotsky. De otro modo, estaríamos tan sólo ante un montón de hipótesis sin evidencia empírica.

Por lo anterior, me gustaría retomar un par de problemas descritos por Vygotsky para dar cuenta de la mediación y la importancia de la actividad instrumental que se vuelve socialmente significativa. Empecemos por esto último. Al respecto, Vygotsky (1996) expone el caso del acto de señalar que surge en el desarrollo y muestra cómo, de manera paulatina, el movimiento ambiguo e inefectivo que hacen los niños pequeños al momento de intentar fallidamente alcanzar algo, se transforma en el acto de señalar propiamente dicho.

De manera resumida, el proceso sería más o menos así: (1) el niño hace ademanes con sus manos dirigiendo sus movimientos hacia un objeto que no logra alcanzar; (2) frente al gesto del niño, otro (puede ser la madre) reacciona y lo auxilia al darse cuenta de que sus movimientos indican algo; (3) más tarde, el niño será capaz de relacionar sus movimientos fallidos con la situación objetiva que involucra a otros e interpretará, poco a poco, sus movimientos como el acto de señalar o, dicho de mejor manera, sus movimientos con un significado que incide sobre otros.

De acuerdo con lo anterior, una operación externa (como el movimiento natural del niño en su intento por asir un objeto) se transforma inicialmente mediante el significado que otros le otorgan y, tan sólo al final, adquiere también un significado para el niño. Por tanto, los movimientos antes dirigidos a un objeto se dirigen ahora hacia las personas. Esto, de hecho, simplifica los ademanes del niño y resulta en una forma más precisa y deliberada de señalar que no puede ser explicada simplemente como consecuencia de un proceso madurativo al margen del aprendizaje y la socialización.

En este sentido, Rivière (1984) se manifiesta de manera contundente al afirmar que:

Si la conducta simbólico-instrumental termina por constituirse en fundamento de la actividad voluntaria y de los símbolos interiores de la conciencia, ello se debe a que *primero* se ha transformado en simbólica por mediación de los otros y ha servido para regular su conducta (p.42).

Así pues, queda anunciada una de las distinciones fundamentales que hace Vygotsky entre el signo y la herramienta. Esto es, mientras que la herramienta se orienta externamente como un medio para influir sobre la naturaleza, el signo hace referencia a un medio de actividad que, una vez internalizado (su origen primero es social), se orienta hacia el dominio de sí mismo o, como dice Rivière (1984), se convierte en un medio de autorregulación para los individuos.

Hasta aquí, hemos abordado los elementos pertinentes en cuanto a lo que concierne al proceso de internalización. Para continuar, aunque ya se sugirieron algunos puntos importantes, es preciso aún ahondar de manera más directa en lo alusivo al concepto de mediación. En efecto, me referiré de manera puntual a la incidencia del lenguaje sobre la inteligencia práctica de los niños a partir de los planteamientos que, al respecto, expone y analiza Vygotsky.

Sobre este tema, Vygotsky (1996) elaboró un detallado análisis con el fin de plantear lo que para él es la función organizadora de la actividad simbólica en el proceso del uso de

instrumentos por parte de los niños. En cuanto a esto, y con el propósito de diferenciar el comportamiento humano respecto al de otras especies, expresa que “los niños resuelven tareas prácticas con la ayuda del lenguaje, así como con la ayuda de sus ojos y de sus manos” (Vygotsky, 1984, p.49). Esta, aunque parezca una afirmación obvia, entraña un profundo sentido.

En línea con lo anterior, Vygotsky (1984) resaltaba que mientras que la experimentación con monos en tareas de solución de problemas demostraba las limitaciones de estos animales para actuar y usar instrumentos con la incorporación de signos, los niños, en cambio, en cuanto empiezan a hablar, orientan su actividad práctica con ayuda del lenguaje, lo cual enriquece el uso de herramientas hacia un modo complejo de conducta inexistente –en tales niveles– en otras especies animales.

Ahora bien, en cuanto a las ventajas que proporciona el lenguaje en la resolución de problemas prácticos para los niños, Vygotsky (1984) destaca principalmente dos: flexibilidad y control. La primera de estas ventajas implica que, a diferencia de los monos (y en virtud de la facultad del lenguaje), los niños poseen mayor libertad respecto a las situaciones visuales concretas. En cuanto a esto, es preciso señalar que:

Al utilizar las palabras para crear un plan específico, el niño alcanza un rango mucho más amplio de efectividad, utilizando como herramientas no sólo aquellos objetos que están al alcance de su mano, sino buscando o preparando estímulos que puedan ser útiles para la resolución de la tarea, planeando acciones futuras. (Vygotsky, 1996, p.50).

Por su parte, la segunda ventaja le permite al niño dividir su actividad en dos partes consecutivas. Primero, la planeación de una solución y, después, su implementación abierta (Vygotsky, 1996). Por tanto, la actuación del niño tiende a ser menos impulsiva y espontánea en comparación a la actividad de los monos. En palabras de Vygotsky (1996), “la manipulación directa queda reemplazada por un complejo proceso psicológico mediante el cual la motivación

interna y las intenciones, pospuestas en el tiempo, estimulan su propio desarrollo y realización” (p.50).

De acuerdo con esto último, el lenguaje adquiere una función planificadora, una función intrapersonal además de la función interpersonal que poseía previamente. Esto conlleva que, en lugar de acudir a un adulto, los niños recurren a sí mismos en la búsqueda y organización de alternativas para la solución de un problema (Vygotsky, 1996). Su intelecto, por ende, se apoya ahora en el lenguaje y esto, a su vez, lo transforma, le genera nuevos estímulos y lo hace mucho más complejo tal como también ocurre con su conducta.

De esta manera, si bien aún quedan otros elementos que aborda Vygotsky (1996) acerca de la interacción social, el lenguaje y la transformación de la actividad práctica, lo visto hasta aquí es suficiente para lo que se quería mostrar en cuanto a los procesos de mediación (en este caso mediante la aparición y desarrollo del lenguaje sobre la inteligencia práctica). No obstante, el lector podrá acudir a las últimas páginas del capítulo *Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño*, para completar la exposición que hace Vygotsky sobre este tema (1996).

Sin embargo, antes de continuar, quisiera incluir la siguiente cita para concluir la temática que se ha tratado hasta ahora en este apartado:

Antes de llegar a dominar su propia conducta, el niño comienza a dominar su entorno con la ayuda del lenguaje. Ello posibilita nuevas relaciones con el entorno además de la nueva organización de la propia conducta. La creación de estas formas de conducta esencialmente humanas produce más adelante el intelecto, convirtiéndose, después, en la base del trabajo productivo: la forma específicamente humana de utilizar las herramientas (Vygotsky, 1996, p.48).

Ahora bien, a partir de este momento abordaremos de manera más específica el tema de la imaginación. La exposición que se ha hecho sobre el desarrollo según Vygotsky, así como sobre el modelo del materialismo histórico, tenía como propósito elaborar las nociones y

conceptos básicos sobre estos asuntos de acuerdo con la elaboración de tal autor. Por lo tanto, una vez han quedado establecidas las bases suficientes y necesarias, revisaremos, pues, nuestro tema de interés.

Teniendo en cuenta lo anterior, vale recordar que estamos en el apartado sobre imaginación y desarrollo. En este sentido, veremos cómo la imaginación y la actividad creadora surgen como procesos de índole superior y entenderemos cómo aparecen en el desarrollo según los postulados de Vygotsky; además, haré hincapié en cuáles son las distinciones y peculiaridades durante la infancia y algunas diferencias respecto a la adolescencia y adultez.

Así pues, en primera instancia empecemos por ver a qué llama Vygotsky actividad creadora:

Llamamos actividad creadora a toda realización humana creadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan solo en el propio ser humano (Vygotsky, 1986, p.7).

Dicha actividad creadora, definida de tal manera, además puede distinguirse por “dos tipos básicos de impulsos”. Uno de ellos puede llamarse reproductor o reproductivo. Este se encuentra estrechamente ligado a la memoria y su característica fundamental es la repetición o reproducción por parte del hombre de normas de conducta ya creadas o bien la recuperación de impresiones pasadas (Vygotsky, 1986).

Al lado de tal función, existe otra igual de básica que no se limita a la reproducción, sino que permite la combinación de elementos provenientes de la experiencia y, de manera consecuente, la creación e invención propiamente dichas. Esto es, la formación de nuevas ideas, imágenes y acciones que se relacionan con el porvenir o con un pasado que no se ha vivido por experiencia propia, cuyos productos se reflejan en el amplio mundo de la cultura (Vygotsky, 1986).

Adicionalmente, vale destacar que, según Vygotsky (1986), ambos tipos de imaginación están relacionados con el funcionamiento cerebral. De acuerdo con esto, gracias al primero de estos tipos de imaginación se crean y fomentan hábitos, se conserva información de las experiencias pasadas y se facilita su reiteración. En este sentido, Vygotsky (1986) señala que la plasticidad cerebral encierra su importancia en la posibilidad de modificación por parte de este órgano en respuesta a diversas presiones.

Asimismo, Vygotsky (1986) añade: “El cerebro no se limita a ser un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, es también un órgano combinador, creador, capaz de reelaborar o crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos” (p.9). Es, pues, en virtud de esta capacidad, que el ser humano puede ajustarse a las condiciones que lo rodean y proyectarse hacia el futuro modificando su presente (Vygotsky, 1986).

Por otro lado, siguiendo a Ribaud, Vygotsky (1986) señala que tales funciones descritas aquí pueden ubicarse desde la vida más cotidiana hasta las esferas más complejas de la creación. Para él, la imaginación es la base de toda actividad creadora y, dice: “se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural posibilitando la creación artística, científica y técnica” (Vygotsky, 1986, p.10).

A su vez, Vygotsky (1986) expresa que “todo lo que excede del marco de la rutina encerrando siquiera una mínima partícula de novedad tiene su origen en el proceso creador del ser humano” (p.11). Según esto, se puede aseverar que absolutamente todo lo que nos rodea, a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y la creación humana.

Por consiguiente, se hace posible advertir que la imaginación también está presente desde la infancia y, en particular, señalar que los niños reflejan en su actividad procesos creativos,



principalmente en sus juegos (Vygotsky, 1986). Así pues, si bien la imitación de lo que observan a su alrededor es fundamental en el comportamiento de los niños, al momento de jugar estos no se limitan a reproducir hechos y sucesos tal cual los vieron u oyeron, sino que reelaboran la experiencia y generan nuevas combinaciones.

Un ejemplo de lo anterior es un niño que juega con un avión de papel y recrea una historia en donde además de soldados, pueden aparecer dragones, brujas, robots y otros personajes cuya combinación sea de cierta forma inédita. Al mismo tiempo, dichos personajes se ven en sucesos o rutinas similares a las que él niño ha visto a diferentes personas a su alrededor (preparando la comida para una fiesta, discutiendo por quién debe hacer aseo u otras escenas familiares para el niño o conocidas por él).

Sin embargo, contrario a la opinión más común, Vygotsky (1986) no considera que la imaginación de los niños o, dicho de otra manera, el modo de funcionamiento de la imaginación durante la infancia se caracterice por ser el período de más riqueza o amplitud imaginativa. De acuerdo con lo que él llama un examen científico, se deduce que la imaginación en los niños es más pobre y limitada en contraste a la imaginación en la edad adulta (Vygotsky, 1986).

Esta última afirmación se despliega de una serie de argumentos. A saber; (1) la experiencia del niño es más pobre que la del adulto, (2) los intereses de los niños son más pobres y elementales, y (3) la actitud del niño hacia su medio carece de la complejidad, precisión y variedad que caracterizan la conducta del adulto (Vygotsky, 1986). Según esto, la simplicidad y espontaneidad en la imaginación de los niños es un momento inmaduro en el proceso de desarrollo que se sobreestima en comparación a las potencialidades de la imaginación creadora ya madura.

Pese a la observación anterior, se suele creer que los niños viven en un mundo de fantasía y conforme a su crecimiento, la imaginación va en descenso. Sobre esto, Vygotsky (1986) señala de manera crítica:

Los niños pueden imaginarse muchas menos cosas que los adultos, pero creen más en los frutos de su fantasía y lo controlan menos, y por eso la imaginación en el sentido vulgar, corriente de la palabra, o sea algo inexistente, soñado, es mayor en el niño que en el adulto (p. 43).

De acuerdo con lo anterior, la espontaneidad y soltura con que se da la imaginación en los niños es tomada (por error) como riqueza imaginativa y como el punto más alto de la imaginación en la vida de un ser humano. Sin embargo, y como lo podremos ver con mayor detalle en el siguiente apartado, la imaginación que no se cierra en su ciclo respecto a su relación con la realidad, la imaginación que no se cristaliza y permanece solo en el plano subjetivo, es la versión más inmadura y pobre, la que menos cambios acarrea consigo y, por tanto, más carece de objetividad y concreción.

Ahora bien, Vygotsky (1986) se concentra en analizar la edad de transición (o adolescencia), puesto que considera que en este período de la vida acontecen cambios de suma importancia para el desarrollo cumbre de la imaginación y de los procesos psicológicos superiores en general. En especial, Vygotsky (1986) hace alusión a la estrecha relación que en dicho período se entrelaza entre la imaginación y el raciocinio, ya que, a diferencia de la pura imaginación en la edad infantil, en la adolescencia la razón y el intelecto inciden y demandan sobre los productos de la actividad creadora.

De acuerdo con lo anterior, la estabilidad que alcanza la razón y que se empieza a consolidar en la adolescencia, reclama que los productos de la imaginación existan, posean cierta lógica y que de manera objetiva reflejen un acto creativo concreto que influya sobre el medio y sobre los otros. Dicho de otro modo, la imaginación más suelta y cercana al sentido vulgar de

aquello soñado e inexistente, cede paso hacia un proceso más controlado, pero no por ello menos variado o con menos cambios sobre la realidad o respecto a esta.

Así pues, para evidenciar los cambios ocurridos en la adolescencia, de manera más concreta Vygotsky (1986) se refiere a la pérdida de interés sobre el dibujo que experimentan los niños. En la mayoría de los casos, dice él: “El niño empieza a criticar sus propios dibujos, dejan de satisfacerle los esquemas infantiles, por parecerle demasiado subjetivos hasta llegar a cerciorarse de que no sabe dibujar y deja el dibujo” (p.44). Un destino similar, según el análisis de dicho autor, sucede con los juegos más ingenuos y con los cuentos de hadas.

De esta manera, para Vygotsky (1986), la edad de transición es un momento crucial de contradicciones, pues se desarrolla por “la línea del apagamiento sucesivo de los momentos subjetivos y por la línea y el robustecimiento de los momentos objetivos” (p.44). Así como ocurre con el dibujo, sucede luego con la creación literaria, pues al derivar en productos que no reflejan de manera práctica y objetiva aquello que se quiere plasmar, el niño cuestiona y critica sus textos como antes hiciera con sus dibujos (Vygotsky, 1986).

En otras palabras, Vygotsky (1986) dice que la adolescencia es el desplome del primer equilibrio de la edad infantil mientras se busca el equilibrio de la adultez. La imaginación, durante el período crítico al que aquí me he estado refiriendo, se compagina poco a poco con un enfoque más racional y esto confluye, a su vez, con una mayor acumulación de experiencias que se suma al despertar sexual. Este grupo de variables más las peculiaridades del entorno y sus demandas, hacen que el adolescente no se satisfaga con los frutos de su imaginación infantil (y esto, más que un apagón imaginativo, implica una mayor complejidad en el proceso).

En línea con lo dicho hasta aquí, Vygotsky (1986) hizo un análisis con sumo detalle sobre el dibujo, la creación literaria y el teatro en la edad infantil. En los tres casos, describe las

peculiaridades que atañen al período de la infancia y sus diferencias respecto a la adolescencia y posterior adultez. Sin embargo, para el interés de este trabajo, tan sólo destacaré algunos aspectos puntuales al respecto.

En primer lugar, una característica general que enuncia Vygotsky (1986) sobre la actividad creadora en la infancia en un estilo sincrético donde se mezclan diferentes formas de arte y composición, sin depuraciones o una especialización dominante. Tal característica se ve de manera más evidente en la creación literaria y la representación dramática, pero también aparece en el dibujo.

Según esto, los niños escriben en combinación constante entre lo que podría considerarse como verso y prosa; también pueden verse actuando lo que escriben o lo que dicen para que otro lo escriba. De igual manera, pueden ser libretistas y actores al mismo tiempo que dirigen y piensan en los vestuarios y elementos escenográficos de una representación dramática (todo entremezclado, sin separaciones por especialidad). Y si están dibujando, tienen la tendencia a hablar sobre lo que dibujan, describiendo o incluso contando una historia que a simple vista es probable que no se observe en el dibujo, entre otras situaciones de la misma índole (Vygotsky, 1986).

Por otro lado, vale la pena enunciar un rasgo que para Vygotsky (1986) atraviesa de manera transversal la imaginación creadora y, especialmente, el período de la adolescencia. A saber, la hiper-emocionalidad. Esto es, una “elevación de la excitabilidad de los sentimientos en el período transitorio” (Vygotsky, 1986, p. 66). De manera que, los hechos que acaecen en tal período reestructuran la vida interna y la personalidad; así mismo sucede cada vez que se rompe el equilibrio entre los individuos y su entorno (Vygotsky, 1986).

Además, esta mayor excitación emocional influye sobre el cambio de interés del niño desde el dibujo hacia la palabra. El dibujo, por su parte, es un medio mucho más imperfecto para expresar la vida interna para la mayoría de los adolescentes; en cambio, las palabras se orientan con un poco más de facilidad hacia la expresión de las emociones con su dinamismo, movilidad y complejidad (Vygostky, 1986). No obstante, al respecto también vale señalar que el camino del lenguaje hablado al lenguaje escrito conlleva su propio desarrollo y este no es meramente una secuencia.

Por una parte, la palabra escrita se correlaciona con un mayor desarrollo del mundo interior, con el incremento en la adquisición de experiencias y un dominio más elevado de la palabra. En consecuencia, es evidente la falta de correspondencia entre el lenguaje hablado y escrito. Es decir, mientras que un niño se puede expresar con mayor riqueza y variedad al momento de hablar, suele suceder todo lo contrario si se le pide que escriba.

Al mencionar la diferencia entre las leyes del lenguaje escrito y el lenguaje, Vygostky (1986) dice:

Con mucha frecuencia, estas dificultades que experimenta el niño al pasar al lenguaje escrito se justifican por causas internas más profundas. El lenguaje hablado es siempre comprensible para el niño ya que surge de la comunicación viva con otras personas, constituye una reacción completamente natural, como el eco del niño a lo que se hace a su alrededor y atrae su atención. Al pasar al lenguaje escrito, mucho más condicional y abstracto, a veces no comprender el niño para qué es necesario escribir (p. 56).

Por lo anterior, Vygotsky (1986) subraya la importancia de dirigir adecuadamente a los niños en las actividades de creación literaria. Sobre esto, afirma que:

“[...] es mucho más fácil desarrollar la afición literaria en el niño y se logra más éxito cuando se invita al niño a escribir sobre temáticas que comprenda en su interior, que le emocionen y,

especialmente, le inciten a expresar con la palabra su mundo interno. Es muy frecuente que el niño escriba mal porque no tiene de qué escribir” (Vygotsky, 1986, p. 57).

En adición a los hechos que ya se han enunciado, hay una diferencia más entre el lenguaje hablado y escrito. A saber, la rapidez con la que nos podemos expresar al hablar y la lentitud habitual con que las mismas ideas pueden tardar en ser expresadas por escrito. Según lo afirma Vygotsky (1986), en el lenguaje oral prevalecen las acciones y en el escrito toman mayor relevancia los objetos, sus cualidades y propiedades. Esto, sumado a las demás condiciones y leyes en uno y otro caso, distingue el dominio y capacidad del niño (y en general de las personas) para comunicarse por escrito en comparación al lenguaje oral.

Finalmente, el análisis que hace Vygotsky (1986) sobre la creación literaria en la edad infantil aborda los temas, géneros, originalidad, aspectos gramaticales, entre otros asuntos. Para ello, recopila datos e información de investigaciones propias y de otros autores. Además de esto, el desarrollo de sus formulaciones, incluyen aspectos pedagógicos que veremos en el apartado final de este capítulo.

Ahora bien, antes de finalizar este apartado, dejo, para ampliar el interés del lector, las etapas de dibujo que organiza y define Vygotsky (1986) en el proceso de desarrollo del niño en relación a este medio de creación en particular. Tales son:

1. Dibujo esquemático: Se centra en los rasgos esenciales que el niño identifica en los objetos. Suelen ser una producción de memoria. No hay finalidad artística y las limitaciones técnicas son muy evidentes. De esta etapa son tradicionales los “dibujos radiografiados”.

2. Dibujo formal y esquemático: Aún prevalece el esquema, pero se proyectan más detalles, más parecido a la realidad y menores ausencias de partes fundamentales en el dibujo (por ejemplo, del tronco en las figuras humanas).

Representación veraz: El dibujo aparece en un solo plano, pero se acerca mucho más al objeto real. La postura y movimiento, así como el punto de vista del observador, se van vislumbrando con claridad.

Imagen plástica: Tiene en cuenta la perspectiva, proporciones y medidas. Refleja con más fidelidad la forma del objeto representado y el punto de vista del observador.

De manera simple, la hipótesis que sostiene Vygotsky (1986) sobre la evolución del dibujo desde la infancia hasta la adolescencia se corresponde con la prevalencia, convergencia y lucha entre los sistemas dinámico-táctil y visual que van marcando las diferencias a lo largo de estas etapas hasta que, en virtud del desarrollo que se presenta en el período de transición, se alcanza un nivel más analítico de conciencia y se adquieren los saberes técnicos reflejados en la última etapa, a la cual, no todos los niños llegan.

### **2.3. Mecanismo, funciones y leyes de la imaginación**

Para continuar este capítulo, en este apartado abordaré algunos aspectos faltantes de la perspectiva de Vygotsky sobre el estudio de la imaginación. Estos se relacionan con su visión materialista, social y científica en torno a la disciplina psicológica y se despliegan a partir de la influencia de Ribaud a cerca de sus formulaciones específicas sobre este tema. Así pues, puedo aclarar, al mismo tiempo que se le da amplitud a esta perspectiva en particular, se podrán evidenciar sus delimitaciones y determinantes.

Dicho esto, me permito empezar, pues, por las relaciones —descritas por Vygotsky — que existen entre imaginación y realidad. Al respecto, dice este autor:

Trataremos ahora de mostrar las cuatro formas básicas que ligan la actividad imaginativa con la realidad, ya que su comprensión nos permitirá ver en la imaginación no un divertimento caprichoso del cerebro, algo prendido del aire, sino como una función vitalmente necesaria. (Vygotsky, 1986, p.15).

De soslayo, se puede evidenciar que tales afirmaciones denotan algunos puntos importantes sobre la propuesta de Vygotsky en torno a la imaginación. Como se ha venido observando a lo largo de este capítulo, en particular se puede destacar que Vygotsky concibe la imaginación como un proceso psicológico básico cuyo desarrollo superior en la vida del ser humano (dicho en términos generales) transforma de manera notable su realidad externa e interna.

No obstante, lo dicho en el párrafo anterior quedará mucho más claro una vez se hayan expuesto las cuatro formas básicas de relación entre imaginación y realidad previamente anunciadas. En conjunto, tales formas conllevan una relación de índole recíproca que, entre otras cosas, nos permite entender mejor la naturaleza material de la imaginación y, si se quiere, la naturaleza cultural del mundo psicológico.

Bien, la primera forma de vinculación entre imaginación y realidad se substrahe de que es la experiencia anterior del ser humano la que otorga el material para la creación imaginativa. Según esto, por más desligado que en apariencia se presente un producto de la fantasía, su elaboración depende de las combinaciones de elementos tomados de la realidad que han sido sometidos a modificaciones y reelaboraciones por parte nuestra (Vygotsky, 1986).

En adición, Vygotsky (1986) señala que la imaginación puede crear distintos grados de combinaciones; es decir, mezclar en primera instancia elementos reales para producir nuevas imágenes (un hombre que habla con un gato y el gato le responde, por ejemplo) y posteriormente imágenes de fantasía que entre sí pueden alcanzar un nivel más aparente de irrealidad o ensoñación fantástica, pero cuyo origen se podría rastrear hasta hallar de manera racional los elementos reales que fueron reelaborados en un complejo proceso imaginativo.



Es, pues, desde esta primera forma de relación, que Vygotsky (1986) considera un error contraponer imaginación y realidad. Del mismo modo, para él tampoco están contrapuestas la función reproductora y la función “combinadora” de las que se hablara antes en este capítulo. Sobre esto, dice:

La fantasía no está contrapuesta a la memoria, sino que se apoya en ella y dispone sus datos en nuevas y nuevas combinaciones. La actividad combinadora del cerebro se basa, a fin de cuentas, en que el cerebro conserva huellas de las excitaciones precedentes y todo lo nuevo de esta función se reduce sencillamente a que, disponiendo de las huellas de dichas excitaciones, el cerebro las combina en posiciones distintas a las que se encontraban en la realidad (Vygotsky, 1986, p. 56).

Para proseguir, la segunda forma de vinculación es mucho más rica y compleja, puesto que su enlace tiene que ver de manera mucho más marcada con la experiencia ajena o social y, al mismo tiempo se sigue subordinando a la experiencia acumulada. De manera particular, en este segundo tipo de relación, imaginación y realidad se enlazan porque, por un lado, los productos de la imaginación hacen alusión a complejos fenómenos de la realidad y, por otro, su asimilación no implica la mera repetición de lo que ya se sabe sino nuevas combinaciones para lograr imaginar y asimilar la experiencia de otros.

A saber, Vygotsky (1986) aquí hace alusión al proceso mediante el cual el ser humano es capaz de ampliar su experiencia individual “al imaginar lo que no ha visto, al poder concebir basándose en relatos y descripciones ajenas lo que no experimentó personal y directamente...” (p.20). De esta manera, el ser humano no está por completo limitado al estrecho flujo de su experiencia sino que puede asimilar “con ayuda de la imaginación, experiencias históricas o sociales ajenas” (p. 20).

En línea con lo anterior, el ejemplo prototípico de este segundo enlace entre imaginación y realidad se da durante la instrucción o educación, pues, al leer, escuchar o, en últimas, estudiar

sobre un acontecimiento (en especial histórico) en que no se participó de manera directa y que ocurrió en la realidad, el proceso de asimilación de la información concerniente involucra la capacidad imaginativa para llevar a cabo su comprensión, pues la experiencia individual se expande a través de la experiencia social.

En palabras de Vygotsky (1986), lo anterior se muestra del siguiente modo:

“Cuando leemos los periódicos y nos enteramos de miles de acontecimientos que no hemos podido presenciar personalmente, cuando de niños estudiamos la geografía o la historia, cuando conocemos por carta lo que sucede a otra persona, en todos estos casos nuestra fantasía ayuda nuestra experiencia” (p. 20).

Por consiguiente, estas dos formas de relación entre imaginación y realidad se sintetizan en una doble relación recíproca, pues si en el primer caso vemos la formación de los productos de la imaginación a partir del material tomado de la realidad (experiencia acumulada), en el segundo caso es la imaginación la que permite acceder a la comprensión de fenómenos sociales o ajenos, acontecimiento reales que conseguimos asimilar mediante los recursos de la imaginación.

Ahora bien, en ambos casos se puede resaltar la presencia de la que Vygotsky (1986) denomina como “primera y principal ley a que se subordina la función imaginativa” (p.17). Esta ley señala la dependencia y relación directa entre la actividad creadora de la imaginación y la riqueza y variedad de la experiencia acumulada por el ser humano. Su formulación se puede expresar así: “cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone la imaginación” (Vygotsky, 1986, p. 17).

En los próximos apartados retomaré algunas puntualizaciones sobre el párrafo anterior. Por lo pronto, continuaré con la tercera forma de relación según el orden que se viene trazando. Esta tiene que ver con el enlace emocional y su formulación también implica mutua influencia, pues deriva en la influencia de los sentimientos sobre la imaginación y viceversa. Además, este

tercer enlace entre imaginación y realidad es bastante amplio porque para su descripción, Vygotsky alude a un grupo de leyes que determinan nuestra imaginación.

Según Vygotsky (1986), una de las maneras en que se manifiesta tal enlace emocional funciona así: “[...] todo sentimiento, toda emoción tiende a manifestarse en determinadas imágenes concordantes con ella, como si la emoción pudiese elegir impresiones, ideas, imágenes congruentes con el estado de ánimo que nos dominase en aquel instante” (p. 21). De acuerdo con esto, las emociones se corresponden de manera simultánea con una doble expresión, una de manifestación interna y otra externa y este fenómeno se conoce como *ley de doble expresión de los sentimientos* (Vygotsky, 1986).

En línea con lo anterior, dicha ley hace referencia a la manifestación corpórea de las emociones, por un lado, y, por otro, a la selección de pensamientos e imágenes que sirven de expresión interna a los sentimientos. De manera que no solo en la palidez, palpitaciones o sudor (por ejemplo) se expresan las emociones, sino también en imágenes de la fantasía, en un lenguaje interior que con su propia lógica orienta nuestra percepción, imaginación, y, en general, los procesos y productos de nuestra mente (1986).

Además, esto último tiene relación con una segunda ley asociada al enlace emocional entre imaginación y realidad. A saber, la *ley del signo emocional común*. Esta ley implica que los elementos de la realidad pueden ser combinados entre sí a partir de una u otra emoción que los vincule; es decir, un estado emocional determinado nos lleva a combinar elementos de la realidad asociándolos por encima de una posible ausencia de relación lógica entre ellos (Vygotsky, 1986).

Al respecto, dice Vygotsky (1986): “[...] todo lo que nos causa un efecto emocional coincidente tiende a unirse entre sí pese a que no se vea entre ello semejanza alguna ni exterior ni

interior” (p.22). Además, también señala que la fantasía movida por las emociones es el aspecto más subjetivo de la imaginación, pues incide con mayor fuerza el estado de ánimo coincidente que la realidad propia de los objetos (Vygotsky, 1986).

Por otro lado, también la imaginación influye sobre las emociones, pues no solo sucede al contrario. Esto significa que la influencia entre emociones e imaginación es recíproca y en el caso en que esta última incide sobre las primeras se nombra *ley de la representación emocional de la realidad*. Según esto, los productos de la imaginación, aunque de por sí puedan no concordar con la realidad, generan sentimientos que son en realidad experimentados, efectivamente vividos.

En alusión a lo anterior, Vygotsky (1986) da el siguiente ejemplo:

Imaginémonos un simple caso de ilusión: al entrar a oscuras en su habitación el niño se imagina que un vestido que cuelga es un hombre extraño o un bandido, fruto de la fantasía del niño, es irreal, pero el miedo que siente, su espanto, son completamente efectivos y reales para el niño que los experimenta (p. 23).

Adicionalmente, acerca de esta influencia de la imaginación sobre las emociones, Vygotsky (1986) se refiere a los estados emocionales que suscitan las obras de arte en los espectadores. En consecuencia, aunque se desplieguen en un plano ficticio, las historias del teatro y la literatura, por ejemplo, suscitan emociones reales y efectivas en quien las experimenta. Lo mismo sucede con la capacidad de la música y la pintura para evocar sentimientos, con lo que se puede evidenciar la mutua influencia ya referida.

Así pues, sólo nos queda por abordar la cuarta forma de relación entre imaginación y realidad. Esto es, el momento de cierre en que los productos de la imaginación se materializan, se convierten en objetos o, como lo expresa Vygotsky (1986), el momento en que la imaginación se cristaliza y cobra realidad. La imaginación, llegada hasta este punto, tiene un recorrido que,

habiendo partido desde la realidad, se dirige hasta ella nuevamente para cerrar “el círculo de la actividad creadora de la imaginación humana” (Vygotsky, 1986, p. 25).

En otras palabras, los elementos que en primera instancia fueron tomados de la realidad son modificados y reelaborados en complejos procesos imaginativos que dan (no siempre, claro está) como resultado productos nuevos respecto a la realidad inicial y que poseen una fuerza activa capaz de modificar a esta última. Su incidencia práctica y más evidente quizá se expresa en la esfera técnica, en el mundo de las máquinas y los instrumentos, en el mundo de los avances tecnológicos. Es, en últimas, por decir algo, el paso de la rueda primitiva hasta sus utilidades más complejas de la actualidad.

De acuerdo con lo anterior, un par de áreas de suma proliferación en la actualidad y de abundante diversificación en sus productos como lo son las tecnologías de la información y la comunicación y la inteligencia artificial, han logrado sus avances y su desarrollo tras una historia en que, con base en los logros alcanzados por una generación anterior, la siguiente propone nuevas posibilidades y acciones de dominio sobre los objetos que intervienen, generando combinaciones y elaboraciones novedosas.

Sin embargo, Vygotsky (1986) resalta que este círculo de la imaginación también se cierra en la esfera de la representación emocional o representación subjetiva. Por ende, a través de ejemplos literarios, Vygotsky (1986) trata de mostrar la influencia práctica de cuentos y novelas sobre “el mundo de los pensamientos, los conceptos y los sentimientos del hombre” (p.27). Y en la siguiente cita, añade: “Basta recordar el influjo que sobre la conciencia social causan las obras de arte para cerciorarse de que en ello la imaginación describe un círculo tan cerrado como cuando se materializa en un instrumento de trabajo” (Vygotsky, 1986, p.27).

Por consiguiente, para Vygotsky (1986), los productos de la imaginación inciden tanto en la naturaleza y el entorno, así como en la experiencia misma de los seres humanos, sus pensamientos y sentimientos. Una obra de teatro, por ejemplo, puede motivar el rechazo o aprobación respecto a condiciones sociales, políticas y económicas. Y, así mismo, un cuento puede transmitir u otorgar algún predominio especial a ciertos valores y normas. Esto ocurre, en tanto que su creador haya sabido desarrollar la lógica interna de las imágenes que incluye en su obra y, también, haya sabido corresponder el vínculo que existe entre sus ficciones y el mundo exterior (real) que las condiciona (Vygotsky, 1986).

En síntesis, vale decir, pues, que cualquiera sea el ámbito de creación (técnica, arte u otro), se trata de *imaginación cristalizada*, imaginación que retorna hacia la realidad de manera renovada y transformada lo que de ella ha tomado. Y tal momento de creación es, seguramente, al que alude Vygotsky (1986) cuando dice que “Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente” (p.9).

Ahora bien, para finalizar este apartado, me ocuparé de abordar algunos aspectos relacionados con lo que Vygotsky llama *mecanismo de la imaginación creadora* y, además, de los factores sociales de la imaginación. Esto, con el fin de completar la exposición que se viene haciendo en dos direcciones. A saber; las operaciones mentales específicas relacionadas con la imaginación, por un lado y, por el otro, el carácter social del desarrollo de este y de los demás procesos psicológicos superiores.

Por lo pronto, empezaré por el primero de estos temas y, en primer lugar, quisiera señalar que, a diferencia de lo que se ha expuesto hasta aquí, Vygotsky no tuvo el interés de profundizar en sumo detalle al respecto. De hecho, lo menciona en tales términos de manera directa y

manifiesta que su interés principal es hacer énfasis en la complejidad del proceso imaginativo más que encargarse de hallar y definir cada uno de los componentes específicos del mismo (Vygotsky, 1986). Sobre esto, podría decirse que Vygotsky apuntó a sentar unas bases más o menos generales para estudios ulteriores acerca de la imaginación.

Así pues, lo que sigue a continuación es una descripción resumida e incompleta sobre el proceso de la imaginación creadora. Digo incompleta porque, como a mí, consideró que al lector le quedarán dudas sobre información más específica de la siguientes afirmaciones y consideraciones. No obstante, abordarlas nos permitirá acercarnos mucho más a la obra de Vygotsky sobre el tema de nuestro interés.

Por lo pronto, tal y como lo precisa Vygotsky (1986), este es un análisis orientado hacia el aspecto interno de la imaginación. En este sentido, según ya se pudo haber inferido, el punto de partida se encuentra en la percepción interna y externa como base para la experiencia y la acumulación del material del cual se sirve la imaginación. En línea con esto, tal autor comenta sobre el proceso imaginativo:

Al comienzo mismo de este proceso, como ya hemos visto, encontramos siempre la percepción externa e interna que sirve de base a nuestra experiencia. Resulta así que los primeros puntos de apoyo que encuentra el niño para su futura creación es lo que ve y lo que oye, acumulando materiales de los que luego usará, para construir, su fantasía (Vygotsky, 1986, p. 31).

Dicho proceso, continúa luego en lo que Vygotsky (1986) llama la disociación y asociación de las impresiones percibidas. Esto es, la separación y selección de elementos tomados de la realidad (interna o externa) y su posterior agrupación luego de ser modificados. El primer momento, por tanto, consiste en la extracción de rasgos aislados que se conservan de manera preferente y que, además, pasarán a ser reelaborados y modificados. En otras palabras, la

disociación nos permite “vulnerar la vinculación natural de los elementos tal y como fueron percibidos” (Vygotsky, 1986, p.32).

De hecho, Vygotsky (1986) también considera que el proceso de disociación sirve, además, de base al pensamiento abstracto y la comprensión figurada. No obstante, aquí aún estamos muy lejos de establecer el proceso de la imaginación creadora en toda su amplitud, pues la separación de elementos particulares de nuestras percepciones aún no es material suficiente para crear nuevas imágenes que retornen a la realidad. En este sentido, se debe proseguir con la reelaboración de los elementos disociados.

Al respecto, dice Vygotsky (1986):

Este proceso de cambios o modificaciones se basa en la dinámica de nuestras excitaciones nerviosas internas y de las imágenes concordantes con ellas. Pero las huellas de las impresiones externas no se amontonan inmóviles en nuestro cerebro como los objetos en el fondo de una cesta, sino que constituyen procesos que se mueven, cambian, viven, mueren y en este movimiento reside la garantía de sus cambios bajo la influencia de factores internos, deformándolos y reelaborándolos (p. 32).

En síntesis, se podría decir que luego de percibir la realidad, tomamos algunos elementos en particular de los objetos (cuya impresión en primera instancia es integrada) y estos elementos pasan por cambios de acuerdo con la dinámica de nuestro sistema nervioso y el material que previamente se ha ido acumulando, ocurriendo así un proceso activo que inicia las subsecuentes posibilidades de creación.

Sin embargo, antes de proseguir, veamos un par de esos cambios a los que se someten los elementos disociados. A saber, la subestimación o sobreestimación. Según esto, lo que percibimos en la realidad aumenta o disminuye respecto a sus dimensiones una vez se conservan en la memoria y se vuelven materia de la imaginación. A merced de nuestro sentimiento interno,



de nuestro ánimo, las impresiones externas se someten a condiciones de exageración o reducción para corresponderse a nuestras necesidades (Vygotsky, 1986).

Para continuar, es interesante lo que señala Vygotsky en relación con tales cambios mencionados en el párrafo anterior. Según su visión y en línea con Ribaud, Vygotsky (1986) considera que la exageración está tanto presente en las elucubraciones infantiles como en el arte o desarrollo de la ciencia. En especial, dice que sin la capacidad de imaginación numeral, por ejemplo, que nos permite concebir cantidades y cifras de magnitudes exageradas, la astronomía, física o geología no serían posibles.

Por otro lado, lo que sigue luego es la asociación de los elementos disociados y modificados. Como ya se mencionó más arriba, la agrupación de tales elementos puede darse de forma puramente subjetiva o en un intrincado ensamblaje de carácter objetivo-científico. Además, su producción implica, en el nivel más alto, un ajuste a un sistema o cuadro complejo en donde las nuevas imágenes se configuran con imágenes precedentes, cerrando así el ciclo de retorno a la realidad, de *imaginación cristalizada*. Dicho de otra manera, la asociación se trata de la función combinatoria de la que se hablara en el apartado anterior.

Ahora bien, Vygotsky (1986) señala que cada uno de los procesos aislados que se han revisado dependen de la “necesidad que experimenta el hombre de adaptarse al medio ambiente que le rodea” (p.35). En este sentido, la acción creadora surge en tanto que las condiciones materiales del ambiente (provenientes de la naturaleza y las relaciones sociales) demandan nuevas acciones y productos para resolver las tareas, dificultades y problemas que la vida plantea.

Sobre esto, dice Vygotsky (1986):

Si la vida que le rodea no le plantea tareas, si sus reacciones naturales y heredadas le equilibran plenamente con el mundo en que vive, entonces no habría base alguna para la acción creadora. El

ser que se encuentre plenamente adaptado al mundo que le rodea, nada podría desear, no experimentaría ningunos afanes y, ciertamente, nada podría crear. Por eso en la base de toda acción creadora reside siempre la inadaptación, fuente de necesidades, anhelos y deseos (p. 32).

Además, Vygotsky (1986) añade que es en virtud del impulso provocado por la necesidad que la imaginación tiende a materializarse y hacerse real. En caso contrario, la imaginación no se distinguiría de la ensoñación o mera contemplación. Para este autor, la imaginación es impulso creador, cierto afán por crear imágenes que se materialicen y afecten en términos concretos y materiales la realidad. Es por ello que, señala Vygotsky (1986), “crear es fuente de júbilo pero acarrea también sufrimientos conocidos con el nombre de las torturas de la creación” (p.49).

Antes de continuar, hay otro aspecto al que Vygotsky se refiere someramente, pero es importante darle cabida en esta exposición sobre sus ideas. A saber, el surgimiento espontáneo de imágenes. Esto es, la activación de huellas y excitaciones nerviosas que, de manera repentina, como sin un motivo aparente, brindan el material para el funcionamiento de la imaginación. Según Vygotsky, es la necesidad y este surgimiento espontáneo de imágenes lo que establece las condiciones para comprender la actividad y procesos de la imaginación (Vygotsky, 1986).

En las propias palabras de dicho autor, lo anterior se puede describir así:

Necesidad y deseo nada pueden crear por sí solos, son meros estímulos, meros resortes. Para inventar se necesita además otra condición: el surgimiento espontáneo de imágenes. Llamando surgimiento espontáneo a lo que aparece repentinamente, sin motivos aparentes que lo impulsen. Estos motivos existen prácticamente, pero su acción se confunde con una forma oculta del pensamiento por analogía con el estado emocional del ánimo, función inconsciente del cerebro (Vygotsky, 1986, p. 36).

Finalmente, está la acción de otro factor que ya fue enunciado. Me refiero a la incidencia del medio ambiente que nos rodea. Según esto, un inventor, por ejemplo, se apoya siempre en los

niveles alcanzados con anterioridad a su obra y en las posibilidades que existen en su entorno. Esto, en particular, lleva a Vygotsky (1986) afirmar que “Ningún descubrimiento ni invención científica aparece antes de que se creen las condiciones materiales y psicológicas necesarias para su surgimiento” (p.37).

En línea con lo anterior, la imaginación no es una función exclusivamente interna, independiente de las condiciones exteriores. Ni tampoco una función condicionada solo por causas subjetivas (Vygotsky, 1986). De acuerdo con esto, Vygotsky (1986) afirma que “Todo inventor, por genial que sea, es siempre producto de su época y de su ambiente” (p.37). Por esta razón, las clases sociales con más privilegios y condiciones favorables aportan más inventores e innovadores en comparación a los grupos sociales más excluidos.

Este tema, lo finaliza Vygotsky (1986) con la siguiente cita del trabajo de Ribaud:

Suele hablarse tanto del vuelo libre de la fantasía y de la omnipotencia del genio que se olvidan las condiciones sociológicas (sin hablar de otras) de las que a cada paso una y otro dependen. Por muy individual que parezca, toda creación encierra siempre en sí un coeficiente social. En este sentido, no hay inventos individuales en el estricto sentido de la palabra, en todos ellos queda siempre alguna colaboración anónima (p. 36).

#### **2.4. Imaginación y pedagogía**

Para empezar este apartado, quiero apuntar que Vygotsky está de acuerdo en asumir que la imaginación tanto nos puede acercar a la realidad para transformarla como, de igual manera, distanciarnos de ella y mantenerla igual (tomando la forma de la ensoñación o mera contemplación). Es decir que, pese a que se ha hecho énfasis en el impulso creador de la imaginación, esta tendencia precisa de vehículos efectivos que le proporcionen las múltiples condiciones para materializarse. Según esto, puede decirse que, en condiciones normales y

favorables en términos orgánicos y biológicos, aún harán falta las condiciones sociales y culturales (también materiales como las primeras) que potencien las capacidades del ser humano.

En línea con lo anterior, Vygotsky rechaza aquellas posturas que consideran como ideal el comportamiento del niño en distintas materias; pero, para el caso en particular, respecto a los procesos creativos e imaginativos. Esto quiere decir que, para él, existe un falso enfoque que ubica la perfección en la edad infantil, lo cual, lejos de ser una ventaja, se puede convertir en una carencia infranqueable. Esto, de cierto modo, ya se abordó cuando se refutó el error de considerar la edad infantil como el período más prolífico de la imaginación (Apartado 2).

Así mismo, podríamos afirmar que Vygotsky rechaza las ideas según las cuales la educación y la cultura (si se quiere también, la socialización), corrompen al ser humano y destruyen sus tendencias más naturales presumiblemente mejores y más deseables. Contrario a esto, Vygotsky considera que la educación nos permite potenciar cada una de nuestras capacidades. Si como ya se ha dicho antes, la imaginación alcanza sus formas más altas de desarrollo en los momentos posteriores a la edad infantil, la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje no pueden quedar por fuera de este esquema.

De manera más precisa y luego de analizar una experiencia de educación literaria llevada a cabo por Tolstoi, Vygotsky (1986) comenta:

La comprensión justa y científica de la educación no consiste en modo alguno en inocular artificialmente en los niños ideales, sentimientos o criterios que les sean completamente ajenos. La verdadera educación consiste en despertar en el niño aquello que tiene ya en sí, ayudarle a fomentarlo y orientar su desarrollo en una dirección determinada (p. 62).

En relación con esto último, se despliegan, por lo menos, un par de asuntos más. El primero de ellos es la premisa de libertad que menciona Vygotsky y, de la mano, la instrucción o enseñanza que, en parte, rigen el proceso educativo. Pues bien, en este orden de ideas, para

Vygotsky (1986) es fundamental no imponer ni obligar a los niños a participar en actividades que no nazcan de sus propios intereses, en especial cuando se trata de tareas y actividades de creación artística. Sin embargo, esto no excluye la posibilidad para que, desde afuera, se estimule y se le dé cierta dirección a la capacidad de inventiva de los niños.

Con base en lo anterior, Vygotsky (1986) afirmaba que, para el caso de la creación literaria, por ejemplo, “la tarea consiste en infundir en el niño el deseo de escribir y ayudarlo a dominar los medios de hacerlo” (p.58). Además, dicho autor también manifiesta que para estimular la creación artística el mejor recurso es organizar la vida y el medio ambiente de tal modo que se cree la necesidad y la posibilidad para crear y esto implica fines con sentido y, al mismo tiempo, saberes técnicos, además de los otros factores que ya se han mencionado en el proceso de la imaginación creadora (Vygotsky, 1986).

Ahora bien, vale aclarar que Vygotsky enfatiza en la educación escolar y en la creación artística por corrientes de su época, pero esto no sugiere que lo que se ha venido diciendo esté por fuera de otras instancias del desarrollo y la creación. Así mismo, es importante mencionar que aunque haya contradicción entre la premisa de libertad mencionada más arriba y la enseñanza más tradicional, renunciar a la tarea de ayudar y apoyar el proceso de desarrollo de los niños, acarrea conflictos iguales o peores que en el primer caso.

Uno de ellos se mencionó al inicio de este apartado. A saber, que la imaginación nos distancie de la realidad o, dicho de otra manera, que nunca pudiese materializarse. En tal caso, la imaginación no sería para nada funcional ni adaptativa. Por ejemplo, nada podría hacer una generación con los avances y hallazgos de las generaciones precedentes (si es que acaso algo se heredase que pudiera ser novedoso o distinto respecto al repertorio natural del ser humano).

Tal vez por lo anterior es que se tiene la idea común de que la creación tan solo corresponde a un grupo exclusivo y no al ser humano en general. Por esta razón, es que Vygotsky insiste en apostar por la formación y la educación artística pese a que, como es normal que ocurra, no todos nos dediquemos a ello o vaya a ser esta la fuente de nuestro trabajo. De hecho, en las tres áreas que revisa (creación literaria, teatro y dibujo) hace consideraciones de tal tipo.

Por ejemplo, en el caso de la creación literaria, dice:

Todo aquel que observa la creación literaria infantil, suele preguntarse cuál es su sentido si no es capaz de educar en el niño un futuro escritor, creador, si no es más que un episodio fugaz y breve en el desarrollo del adolescente, para más tarde reducirse hasta desaparecer por completo. El sentido y la importancia de esta creación artística reside tan solo en que permite al niño superar la angosta y empinada garganta en el desarrollo de su imaginación creadora que imprime a su fantasía una dirección nueva, que queda para toda la vida. Consiste también su sentido en que profundiza, ensancha y depura la vida emocional del niño que por vez primera despierta y se dispone a la acción seria; por último, consiste también su importancia en que permite al niño ejercitando sus anhelos y hábitos creadores, dominar el lenguaje, el sutil y complejo instrumento de formular y transmitir los pensamientos humanos, sus sentimientos, el mundo interior del hombre (Vygotsky, 1986, p. 84).

Así pues, para proseguir trataré la relación entre aprendizaje y desarrollo según Vygotsky, así como algunos asuntos particulares sobre el juego y, en particular, el concepto de *zona de desarrollo próximo*. Esto, con el fin de cerrar este apartado y, por ende, el mapa trazado al inicio de este capítulo. Lo que espero, pues, antes de finalizar esta parte última, es denotar el alcance práctico a nivel pedagógico de la propuesta de Vygotsky sobre la imaginación.

En consecuencia, y sin repetir lo ya dicho en el apartado de *Imaginación y desarrollo*, veamos los puntos centrales de la discusión que plantea Vygotsky en torno a la relación entre desarrollo y aprendizaje. En primer lugar, Vygotsky (1996) hace un análisis crítico de las posturas que niegan la relación entre ambos y las que identifican uno con otro sin establecer diferencias. Por otro lado, aunque le da sumo valor a la propuesta de Kofka, quien logra plantear una interrelación entre aprendizaje y desarrollo manteniendo la diferencia entre ambos, Vygotsky considera que Kofka comete los errores de concentrarse demasiado en los procesos de aprendizaje más simples e ignorar las diferencias más importantes entre el aprendizaje preescolar y el aprendizaje escolar (Vygotsky, 1996).

Según Vygotsky (1996), “El aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño” (p.131). Sin embargo, este mismo autor considera que hay que diferenciar el aprendizaje previo a la escuela y el que se da en el contexto de esta última. En el segundo caso, el proceso consiste en “la asimilación de los fundamentos del conocimiento científico” (Vygotsky, 1996, p.130). Además, puede añadirse que durante el aprendizaje escolar se pone en marcha y de manera radical, la internalización de las funciones de carácter superior del pensamiento que son socialmente aprendidas.

En línea con lo anterior, la siguiente cita encierra el sentido de lo que se viene diciendo. A saber; “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que le rodean” (Vygotsky, 1996, p.136). Es en este panorama que Vygotsky formula el concepto de *zona de desarrollo próximo*, el cual, en sus palabras, consiste en:

[...] la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la

resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygostky, 1996, p. 133).

Sobre esto último, es aún más intrigante y fascinante lo siguiente. A saber, la hipótesis según la cual (y en el marco de lo que se ha dicho sobre la zona de desarrollo próximo):

[...] el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño (Vygotsky, 1996, p. 139).

Como se puede notar, las nociones más generales y específicas que se han abordado hasta aquí se corresponden con la línea de pensamiento que se ha trabajado en la totalidad de este capítulo. Por lo pronto, antes de detenerme en tratar de responder con mayor detalle qué tiene que ver todo esto con el problema de *imaginación y pedagogía*, quiero que prestemos atención a un par de asuntos más. En tal sentido, vale recapitular y precisar en lo siguiente:

1. Para Vygotsky, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados. Si bien uno no equivale al otro, dicho autor afirma: “el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas” (Vygotsky, 1996, p.139).

2. En consecuencia, “el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje” (Vygotsky, 1996, p.139).

3. No obstante, hay que mencionar que desarrollo y aprendizaje no se dan en paralelo o en igual medida al ritmo de una regla invariable. Es decir, su relación no deja de ser dinámica y compleja (Vygotsky, 1996).



4. En síntesis, aprendizaje y desarrollo están unidos pero no son idénticos. Tenerlo presente no solo tiene interés teórico sino también práctico. Esto último en cuanto al diagnóstico y tratamiento de problemas educacionales (Vygotsky, 1996).

Con base en lo anterior, esta exposición quedaría incompleta sino se tocaran otras de las implicaciones que trae consigo la noción de *zona de desarrollo próximo*. Como ya se dijo, el desarrollo, según esta perspectiva, se entiende en dos niveles; es decir, por un lado, el nivel de desarrollo real y, por otro, el nivel de desarrollo potencial. Por consiguiente, este doble nivel de análisis conlleva una separación respecto a los instrumentos y tendencias tradicionales de evaluación que suelen ocuparse solo del primero.

La diferencia central consiste en que mientras el nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente (aquellas funciones ya maduradas), la zona de desarrollo próximo lo caracteriza en términos prospectivos (las funciones en curso de maduración). Por ello, se habla de la capacidad de resolver problemas independientemente y la capacidad de hacerlo con ayuda. En tales términos, este punto de vista asume que, de hecho, el desarrollo potencial es más indicativo y brinda mejores bases para una enseñanza acorde al nivel evolutivo del niño y las posibilidades de lo que podría aprender.

En virtud de tal afirmación, Vygotsky (1996) analiza el error de darle más relevancia al nivel de desarrollo real que al potencial. Sobre todo, si se acompaña de la creencia según la cual la educación debe estar estrechamente ligada al nivel evolutivo presente del niño y no exceder los límites de lo que este es capaz de hacer por sí mismo. El resultado de este tipo de abordaje es, incluso, nocivo para el desarrollo de los escolares.

De manera más puntual, Vygotsky (1996) se refiere al caso de la educación de niños con retraso mental. En tal caso, si se asume que la educación debe darse a través de métodos lo más

concretos posibles en todo momento, excluyendo las demandas y posibilidades del pensamiento abstracto por cuestiones relacionadas con las capacidades presentes y ya maduras (desarrollo real), no solo implica la no superación de los hándicaps innatos de los niños con retraso mental, sino que los refuerza y suprime los pocos rudimentos de pensamiento abstracto que posean dichos niños (Vygotsky, 1996).

Por tales razones, Vygotsky (1996) considera que:

Precisamente por el hecho de que los niños retrasados no pueden elaborar por sí solos formas de pensamiento abstracto, la escuela debería esforzarse en ayudarles en este sentido y en desarrollar en su interior aquello de lo que carecen intrínsecamente en su desarrollo (p.137).

Así mismo, dice Vygotsky (1996), “en los niños normales, el aprendizaje orientado hacia los niveles evolutivos que ya se han alcanzado, resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del pequeño” (p.137). Por tanto, la educación más efectiva y potente, en realidad, aspira a desarrollar y alcanzar nuevos estadios del proceso evolutivo. En cierto sentido, busca preceder al desarrollo y asume que la maduración de una capacidad es tan solo el inicio del desarrollo de otras que, en principio, requerirán de un apoyo externo (Vygotsky, 1996).

En línea con lo anterior, además del caso del lenguaje interno que ya se trató de manera suficiente en el apartado 2 de este capítulo, el desarrollo de la conducta voluntaria también permite entender la internalización de una función a partir de un apoyo externo y, particularmente, en el contexto de actividades cooperativas. Según Vygotsky (1996): “[...] el niño adquiere primero la capacidad de subordinar su conducta a las reglas del juego en equipo, y solo más tarde es capaz de autorregular voluntariamente su comportamiento; es decir, convierte dicho autocontrol en una función interna” (p.138).

Adicionalmente, Vygotsky (1996) manifiesta que al comprender mejor el concepto de zona de desarrollo próximo surge una nueva evaluación del papel de la imitación en el

aprendizaje. Según esto, la imitación debe entenderse más allá de un proceso mecánico que no sirve para dar cuenta del desarrollo del niño debido a que, en principio, no se trata de comportamientos surgidos desde este último. Sin embargo, Vygotsky (1996) dice que ha quedado confirmado “que una persona puede imitar solamente aquello que está presente en el interior de su nivel evolutivo” (p.135).

Por consiguiente, si un niño tiene dificultades para culminar la solución de un problema aritmético (por ejemplo), es muy probable que pueda seguir el razonamiento de su profesor al verlo resolver dicho problema (este sería un caso concreto de zona de desarrollo próximo). No obstante, si el profesor estuviera resolviendo un problema de matemática avanzada con el cual el niño no ha tenido ningún tipo de acercamiento, por mucho que este último tratase de imitar al primero nunca conseguiría comprender las operaciones que se implementasen (Vygotsky, 1996).

De esta manera, si bien el niño puede aprender y por tanto imitar acciones que superan sus capacidades presentes (y en ello consiste el desarrollo potencial), no quiere decir esto que los límites de la zona de desarrollo próximo están completamente desligados del momento evolutivo del niño. Es decir, no es que el desarrollo real deje de importar. Más bien, quiere decir que el desarrollo potencial es maduración en curso, capacidad en estado embrionario, el proceso evolutivo en remolque del proceso de aprendizaje (Vygotsky, 1996).

Para continuar y en la manera más resumida que me sea posible, traeré a colación el punto de vista de Vygotsky sobre el papel del juego en el desarrollo del niño y, en especial, algunos aspectos específicos orientados hacia la imaginación. Siendo así, omitiré la discusión sobre la gratificación o el placer que se obtiene de los juegos y las tendencias irrealizables o deseos postpuestos que los suscitan (Vygotsky, 1996). En oposición, me ocuparé, en primera instancia, de la relación entre situaciones imaginarias y las reglas de los juegos.

Al respecto de esto último, dice Vygotsky (1996), cada situación imaginaria implica la presencia de unas reglas que, de hecho, le dan sentido al juego; y esto es así porque es la vida real la que da el sustento a dichas situaciones imaginarias. Es decir, una niña que juega a ser madre actúa y crea una situación imaginaria en virtud de las reglas de conducta materna que ha observado y que conoce. Por tanto, la situación imaginaria del juego se corresponde con unas reglas que dictan lo que se espera y/o se puede hacer. En este caso, la situación imaginaria es más evidente que las reglas que la rigen, pues estas no se tienen que enunciar explícitamente ni por adelantado (Vygotsky, 1996).

Sin embargo, también existe el otro caso. Me refiero a los juegos donde las reglas son más evidentes y las situaciones imaginarias están veladas. Según esto, es posible afirmar que si un juego tiene reglas, tiene situaciones imaginarias (y viceversa). En este caso, Vygotsky (1996) cita el ejemplo del ajedrez. En dicho juego, las reglas son primordiales y aunque no se trate de un sustituto directo de las relaciones de la vida real, en el juego cada una de las piezas está sujeta a unas posibilidades de acción, como si en realidad así fuera porque tal es su naturaleza y no otra. Por lo tanto, en la medida en que se asumen como normas unas posibilidades de acción y se descartan otras, se crea cierto tipo de situación imaginaria (Vygotsky, 1996).

De hecho, hay una contradicción fascinante que no se puede pasar por alto. Esta, se podría formular así: mientras más evidente es la situación imaginaria y más ocultas están las reglas, el juego se corresponde más con la memoria que con una producción combinativa de la imaginación (Vygotsky, 1996). Es decir, la niña que juega a ser mamá, más que crear una situación nueva, está reproduciendo una situación real. En tal caso, se trata más de una recopilación de hechos limitados que de la combinación de una amplia variedad de ellos. Esto, sumado a lo que se dirá en el párrafo siguiente, complementa lo dicho antes: en términos

generales, es imposible que la edad infantil sea el período de mayor riqueza imaginativa, según como esta se ha entendido aquí.

Por su parte, el otro componente de la fórmula anterior nos dice que entre más evidentes las reglas y más velada la situación imaginaria (como en el caso del ajedrez) mayor es la capacidad imaginativa que está en juego, puesto que es más fácil concebir un juego que tiene un referente directo y explícito de la realidad (ser mamá) que uno que implica un nivel más alto de complejidad y una variedad mayor de combinaciones: múltiples roles y movimientos según el rol, defensa y ofensiva, unas condiciones limitadas del tablero o campo de juego, un ganador y un perdedor (o incluso un empate), sacrificios, táctica y estrategia, anticipaciones y otras características que, sin el recurso de la imaginación, no tendrían cabida en el comportamiento de los jugadores ni en el proceso de creación y modificaciones del juego.

Así pues, lo que nos interesa a partir de ahora está sumamente relacionado con lo que afirma Vygotsky sobre la presencia de uno u otro caso en las condiciones de los juegos. A saber; “La evolución a partir de juegos con una evidente situación imaginaria y ciertas reglas ocultas a juegos con reglas manifiestas y situaciones imaginarias poco evidentes señala el desarrollo del juego del niño” (Vygotsky, 1996, p.146). En términos cognoscitivos, el paso de un tipo de juego hacia el otro, implica una mayor progresión en el dominio de las acciones a partir de las ideas y no de las cosas, en la ejecución de un comportamiento donde predominan los significados y no el gobierno de los objetos (Vygotsky, 1996).

Por lo anterior, “la creación de una situación imaginaria no es un hecho fortuito en la vida del pequeño, sino más bien la primera manifestación de su emancipación de las limitaciones situacionales” (Vygotsky, 1996, p.151). Al mismo tiempo, dice Vygotsky (1996), “el juego brinda al niño una nueva forma de deseos” (p.152). Según esto, los juegos suelen demandar del

niño la renuncia al placer impulsivo porque, en virtud de las normas, renunciar a la acción impulsiva implica el máximo placer que se puede obtener en el juego (Vygotsky, 1996).

En línea con lo que se ha venido tratando, es sumamente interesante en términos de desarrollo superior la subordinación de los objetos y las acciones respecto al significado (Vygotsky, 1996). Sobre esto, dicho autor realiza un análisis mucho más detallado de lo que se ha visto aquí; no obstante, no profundizaré en ello para finiquitar el propósito de tocar el tema del juego en este apartado y pasar a las consideraciones finales que me faltan por hacer.

Por lo anterior, es completamente oportuno precisar que, según Vygotsky (1996), “el juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño” (p.156). Para comprender mejor esta afirmación, basta con asumir que las conductas de juego de un niño suelen diferir de sus conductas más cotidianas; es decir, mientras que fuera del contexto de juego, un niño tendrá menos impedimentos para llevar a cabo acciones impulsivas y hallara menos razones para contenerse, en medio de las situaciones de juego el niño se exige postergar el placer inmediato porque hay más satisfacción, según el sentido del juego, en seguir las reglas y alcanzar el éxito final (por ejemplo, alcanzar un dulce sin usar las manos en lugar de simplemente tomarlo y llevárselo a la boca).

Adicionalmente, dice Vygotsky (1996):

Aunque la relación juego-desarrollo pueda compararse a la relación instrucción-desarrollo, el juego proporciona un marco mucho más amplio para los cambios en cuanto a necesidades y conciencia. La acción en la esfera imaginativa, en una situación imaginaria, la creación de propósitos voluntarios y la formación de planes de vida reales e impulsos volitivos aparecen a lo largo del juego, haciendo del mismo el punto más elevado del desarrollo preescolar (p.156).

Finalmente, trataré de precisar lo dicho hasta aquí en relación al problema de *imaginación y pedagogía*. Para hacerlo, considero necesario hacer énfasis en los siguientes

puntos. A saber: (1) la instrucción y la enseñanza en su sentido más amplio orientan el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Es falso creer que el ideal, trátase o no de imaginación, está en el comportamiento infantil; y (2) la imaginación creadora, entendida como la producción de algo nuevo, no es exclusivo de un grupo de elegidos. No obstante, sus funciones de orden superior se dan en la medida en que se dé un proceso de mediación e internalización atravesado por las condiciones sociales e históricas determinadas.

Dicho esto, la *zona de desarrollo próximo* (como síntesis de lo que se abordó en este apartado) consistiría, en relación al proceso de desarrollo de la imaginación, entre otras cosas: en ampliar la experiencia del niño para proporcionarle mayor cantidad de material a su imaginación; en demandarle y acompañarlo en la concreción de los productos de su imaginación (es decir, llevar su imaginación al plano objetivo y evitar su única permanencia en el plano subjetivo o, dicho de otra manera, en la contemplación); en el entrenamiento técnico y de hábitos tendientes a la creación precisa y real; en la inserción de necesidades y anhelos que impliquen nuevas formas de solución o comportamiento; en la ampliación del campo de la creación por fuera de la esfera artística; en la formación del pensamiento creativo y en los dispositivos tecnológicos y reglas de creación según cada área; y, por último, en la disposición real de recursos necesarios para la creación, para el alcance del nivel último donde la imaginación se cristaliza.

Para finalizar y, a modo de conclusión, quisiera cerrar esta exposición con la siguiente cita:

El hombre habrá de conquistar su futuro con ayuda de su imaginación creadora; orientar en el mañana, una conducta basada en el futuro y partiendo de ese futuro, es función básica de la imaginación y, por lo tanto, el principio educativo de la función pedagógica consistirá en dirigir la conducta del escolar en la línea de prepararle para el porvenir, ya que el desarrollo y el ejercicio de su imaginación es una de las principales fuerzas en el proceso del logro de este fin.

La formación de una personalidad creadora proyectada hacia el mañana se prepara por la imaginación creadora encarnada en el presente (Vygotsky, 1986, p.108).



### 3. Conclusiones

Al llegar a este punto, quisiera agregar un apartado final sobre la perspectiva de Vygotsky, trayendo a colación, además, las perspectivas del capítulo I. En este sentido, un asunto crucial es tomar por separado, así como en conjunto, los cuatro apartados que se desarrollaron. Esto, en tanto que al hacerlo, se configura un esquema organizado, claro y preciso sobre lo que para Vygotsky es la imaginación.

Así pues, en el apartado uno, pudimos entender las bases epistemológicas y metodológicas que Vygotsky toma para concebir en general la ciencia psicológica. De ello, se puede resaltar de manera sobresaliente, las influencias del marxismo, así como de otras fuentes filosóficas que le permitieron a Vygotsky trazar una línea de estudio de los procesos psicológicos superiores y la identificación de una serie de retos al interior de la psicología, siempre procurando llevar a cabo análisis críticos sobre las teorías previas a su trabajo.

El contenido del apartado dos, por su parte, nos brinda una luz sobre el proceso de desarrollo de la imaginación y los períodos evolutivos en la vida del ser humano. Esto, valga decirlo desde ya, es uno de los aspectos cruciales de esta perspectiva sobre las otras que se revisaron aquí. Tal y como se trató de manera transversal en este segundo capítulo, gracias a este apartado se empezó a comprender mejor la importancia de considerar las condiciones sociales e históricas para comprender y explicar los procesos psicológicos superiores (incluida la imaginación, por supuesto).

Sin embargo, es en el apartado tres que se concretan aún más las cuestiones a las que cualquier teoría sobre la imaginación tendría que apuntar a responder. A saber, cuáles son las regularidades que rigen el proceso imaginativo, cuál es la materia de la imaginación, qué operaciones específicas se pueden hallar y cómo se relacionan entre sí, qué factores inciden en su

desarrollo y por tanto sobre sus productos y en general cuáles son las determinaciones básicas para abordar y profundizar en la imaginación como objeto de estudio.

Finalmente, el apartado cuatro nos brinda el interés práctico sin el cual la propuesta de Vygotsky se podría catalogar como poco pragmática y excesivamente teórica. En especial, aplicado al campo pedagógico, Vygotsky logra dar cuenta de la importancia del desarrollo y formación de la imaginación en la vida del ser humano. En este sentido, los conceptos y nociones que tal autor establece adquieren mayor relevancia al vislumbrar opciones de aplicación en contextos prácticos de la vida del hombre (tal es el caso, por ejemplo, de lo que desglosó al tratar el concepto de *zona de desarrollo próximo*).

Así pues, vale decir que en las obras de los otros autores que se revisaron en este trabajo no se halla una propuesta tan amplia y jerárquicamente organizada como esta última, por lo menos en cuanto al tema de interés. En tales términos, Vygotsky consigue organizar un sistema teórico general que sienta las bases para orientar un estudio psicológico de fenómenos tan relevantes como la imaginación, dando cuenta de sus fundamentos epistemológicos y metodológicos al mismo tiempo que se trazan los alcances experimentales y prácticos de sus nociones y conceptos.

Por lo tanto, al retomar la pregunta que se formuló en las consideraciones finales del capítulo I, sobre si es acaso la teoría de Vygotsky la más precisa, completa y mejor, debo decir que, si bien apelar a calificativos como mejor no corresponde a los presupuestos generales de la ciencia, debo asumir una postura coherente con los objetivos que me propuse. Siendo así, considero que la teoría de Vygotsky es la más completa en tanto que da cuenta del desarrollo, considera las condiciones sociales, apela a la definición del objeto de estudio en términos

materiales, diferencia las funciones básicas y superiores de la imaginación y presenta oportunidades de aplicación en un contexto crucial para la vida humana (educación).

A manera de síntesis y para concluir, estos son los puntos que considero más necesarios para señalar el contraste con las perspectivas del primer capítulo:

1. A diferencia de la perspectiva conductista y fenomenológica, Vygotsky no se enfrasca en la discusión sobre imágenes e impresiones. No obstante, sus ideas sobre el desarrollo de los procesos psicológicos superiores y las funciones que le asigna a estos son la base para refutar la identidad entre unas y otras, al mismo tiempo que permite denotar cómo el ser humano transforma los estímulos del medio ambiente, desarrolla conceptos y produce nuevas imágenes tanto como conserva información en términos reproductivos.

2. Así como James, Vygotsky también alude a dos funciones de la imaginación (reproducción y creación), siendo la primera de ellas mucho más cercana a la memoria. Sin embargo, a diferencia del primero, Vygotsky da cuenta del desarrollo de la segunda y toma en consideración los aspectos sociales e históricos, así como los saberes técnicos más específicos y la formación que inciden sobre la capacidad imaginativa, por lo cual traza un camino mucho más descriptivo y explicativo para entender la imaginación creadora.

3. Tanto Freud como Vygotsky intentan dar cuenta del desarrollo de la imaginación en términos comparativos respecto a la edad infantil y las edades posteriores. Las diferencias, para el primero de estos autores se basan en la incidencia de la represión, los medios sustitutos y un plano de la fantasía que poco tiende hacia la realidad. En contraste, Vygotsky apela al desarrollo de la razón, el aprendizaje, el alcance de funciones de orden superior y el impulso hacia la creación. Por estas razones, para Freud el juego del niño desaparece debido a la represión sobre la fantasía; en cambio, para Vygotsky, son las demandas de la razón sobre la imaginación y el

crecimiento intelectual lo que transforma las actividades del niño (además, mientras para Freud el juego es placer, para Vygotsky tiene que ver necesidades de adaptación que, de hecho, muchas veces pueden generar displacer).

4. A diferencia de los cuatro autores revisados en el capítulo I, Vygotsky se esfuerza en establecer las diferencias y relaciones entre imaginación y realidad. Su análisis demuestra que no se trata de instancias separadas, siendo la primera algo etéreo y la segunda algo concreto. En ambos casos, se remite a condiciones materiales y menciona las influencias de una sobre la otra, lo cual permite aprehender la imaginación como un fenómeno presente en la vida tangible del ser humano y, por tanto, en sus funciones psicológicas (especialmente las de orden superior).

5. Al ubicar el interés práctico de su teoría en el ámbito pedagógico, Vygotsky, a diferencia de los otros cuatro autores, le otorga una relevancia especial a la imaginación como capacidad del ser humano; lo cual, al margen de las discusiones más focales que se puedan suscitar, ha de considerarse como una de los fundamentos básicos para el desarrollo de una teoría, cualquiera ella sea, sobre la imaginación.

6. Para finalizar, y para concluir estas últimas apreciaciones, considero que es preciso ahondar aún más en los fundamentos de carácter filosófico y sociológico que marcan las diferencias entre las teorías aquí revisadas. Seguro, una vez se haga esta tarea, se evidenciará el surgimiento de cada paradigma y esto es de utilidad fundamental para el desarrollo general de la ciencia psicológica.

### **3.1. Conclusión Final**

La imaginación, dada su importancia en la vida del ser humano, ha de estar y ocupar un lugar delimitado y preciso en los estudios de psicología. Como pudo notarse, existen antecedentes de diferente índole para orientar las investigaciones más contemporáneas en esta

materia. Su revisión, por tanto, es la fuente para proseguir en la tarea de definir un objeto de estudio, métodos y aplicaciones en la disciplina psicológica. Que sirva, pues, en este sentido, como recurso general, este trabajo.

### Referencias

- Alessandroni, Nicolás (2017).<sup>[1]</sup> Imaginación, creatividad y fantasía en Lev S. Vygotski: una aproximación a su enfoque sociocultural. *Actualidades en Psicología* 3, (122), 45-60. <https://doi.org/10.15517/ap.v31i122.26843>
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa Editorial.
- Freud, S. (1993) El poeta y los sueños diurnos. En Freud, S. Obras Completas (Vol. ix). Amorrortu Editores.
- James, W. (1890) *The principles of psychology*. Henry Holt And Company.
- Kozulin, A. (1990). *La psicología de Vygotski. Biografía de unas ideas*. Alianza Editorial, S.A.
- Luria (2018). La psicología como ciencia histórica. En Vygotsky, L. La psicología en la Revolución Rusa. Ediciones desde Abajo.
- Ribes, E. (1990). *Psicología general*. Trillas.
- Rivière, A. (1984). *La psicología de Vygotsky*. Visor Distribuciones.
- Ryle, G. (1949). *El concepto de lo mental*. Paidós.
- Sartre, J. P. (1948). *The psychology of imagination*. Philosophical Library Inc
- Schlinger, H. (2009). Auditory imagining. *European Journal of Behavior Analysis*, 10 (1) 77-85. <https://doi.org/10.1080/15021149.2009.11434310>
- Schlinger, H. y Poling, A. (1998). Cognition. En Bellack, A y Hersen, M. (Ed.). *Introduction to scientific psychology* (pp. 223-226) Springer Science+Business Media, LLC.
- Van der Veer, R. (2007). *Lev Vygotsky*. Bloomsbury Academic.
- Vygotsky, L. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Ediciones Akal, S.A.
- Vygotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. CRÍTICA.