

La experiencia de la imaginación creadora como elemento primordial de la creación poética en la infancia*

The experience of the creative imagination as a primary element of poetic creation in childhood

Recibido: 30 de junio de 2009 - Revisado: 23 de julio de 2009 - Aceptado: 15 de septiembre de 2009

Mónica Lucía Suárez Beltrán**

Resumen

La conexión existente entre percepción, procesos de pensamiento y creación alude a una experiencia estética que proviene de la imaginación creadora como facultad del ser humano. Dicha conexión se perfila desde la infancia.

Este artículo abarca un breve recorrido por los presupuestos teóricos del concepto de imaginación hacia el planteamiento de una propuesta en que el proceso de la imaginación en la infancia, tal como lo alude Gaston Bachelard, es una experiencia estética que puede conducir a la creación poética.

Palabras claves

Imaginación creadora, experiencia estética, creación poética, infancia, humanismo.

Abstract

The connection between perception, thought processes and creation is an aesthetic experience that comes from creative imagination, a central faculty of the human mind. This connection develops since childhood. This article contains a brief review of the main theoretical approaches to the concept of imagination. I argue that the process of imagination in early childhood, as seen by Gaston Bachelard, is a poetic experience that can lead to poetic creation.

Key words

Creative imagination, aesthetic experience, poetic creation, children, humanism.

* Trabajo de investigación adscrito al grupo de Estudios Literarios y Culturales de la Universidad Sergio Arboleda. La metodología de la investigación ha sido analítica-documental.

**Profesional en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia. Docente en el área de Lenguaje. Miembro del grupo de investigación "Literatura y Escuela" de la Universidad Nacional. Miembro del Grupo de Estudios Literarios y Culturales de la Universidad Sergio Arboleda.

Correo electrónico:
lukia12@hotmail.com

Introducción

*“En sus ensoñaciones, el niño realiza
la unidad de la poesía”
Gaston Bachelard*

El tema de la imaginación puede ser tan amplio como su propio significado. Esa palabra nos acompaña a todos a lo largo de nuestra vida y ocupa diversos espacios; en algunos casos, incluso, puede rezagarse en el más recóndito lugar de nuestra historia personal. En el presente artículo, la imaginación se aborda como una experiencia dado que roza la creación y que además se instaura desde la infancia. Entonces deja de tomar cualquier forma; adquiere la connotación de imaginación creadora y se convierte en la base de un proceso de creación poética.

Por ello precisamente, para entablar un diálogo real con el tema de la imaginación creadora en la infancia es necesario partir de las ideas que la anteceden: los principios sobre imaginación como tal y los planteamientos que la enmarcan como facultad creadora, y que se han desarrollado a lo largo del tiempo en campos como la filosofía, la psicología, la estética y la educación.

El estudio sobre la imaginación ha atraído al hombre desde la antigüedad. Ya desde Platón se venía gestando la relación sensibilidad-imaginación-intelecto bajo la explicación del paso de la sensibilidad al intelecto en el acto del conocer (Ferraris, 1999: 30). En sus *Diálogos de la vejez*, en los que aborda el lenguaje, la retórica y los conocimientos, el filósofo se refirió a las características de la imaginación “como un palomar lleno de pájaros que a veces pueden ser llamados y aparecen solos y otras veces en bandada” (Platón, citado por: Ferraris, 1999: 30). El palomar puede ser interpretado como el acto de la imaginación y nos da a entender la manera en que las imágenes que se asientan en nuestra mente, aquellas que llamamos al percibir un objeto, algunas veces están desligadas y otras, se asocian entre ellas.

Sin embargo, dicha relación entre sensibilidad, imaginación e intelecto se planteaba como la actuación de tres procesos separados y, por ende, la imaginación simplemente daba cuenta de un acto de percepción que no implicaba procesos de razonamiento o entendimiento. En este sentido, se puede aludir la existencia de una imaginación que recibe las imágenes observadas en la realidad y que idealiza o conserva la impresión de estas.

En el recorrido realizado por las diferentes concepciones sobre imaginación se pudo constatar que los preceptos de interés para el estudio de esta investigación surgen específicamente desde el humanismo promulgado en el siglo XVII, ya que en la búsqueda documental sobre el sentido de la imaginación creadora en la infancia se ha encontrado que antes de dicha época la imaginación era considerada como algo desligado de los procesos del pensamiento. Esta relación entre imaginación y pensamiento o, para decirlo mejor, esta inclusión de los procesos de pensamiento dentro de los procesos imaginativos ha variado en las diferentes propuestas de pensadores y escritores.

Las primeras conceptualizaciones humanistas sobre imaginación apuntan a verla como el grado de conocimiento más elemental. Spinoza (1632-1677), por ejemplo, considera la imagen como un aspecto disminuido del pensamiento “Imaginación y entendimiento no son absolutamente distintos ya que es posible partir del uno al otro por el desarrollo de las esencias contenidas en las imágenes” (citado por Sartre, 1984: 36); el autor plantea diferentes niveles en el acto de conocer, nombrado anteriormente en Platón, y la imaginación aparece como el más básico, pero a la vez como un grado constitutivo en potencia “el conocimiento imaginativo es también un conocimiento legítimo: la imaginación no es negación o carencia absoluta de verdad; aunque el filósofo acusa a la imaginación de ser la ignorancia misma —imaginar es desconocer

las causas de las cosas—, también le reserva un lugar destacado en cuanto que desde ella es posible observar un destello de verdad “ (Cristancho, 2005: 51).

Es importante también señalar que Spinoza ligó la experiencia dentro del conocimiento imaginativo; dicha experiencia tiene que ver con lo sensorial y uno de los propósitos claros en su estudio es ofrecer las herramientas necesarias para entender la imaginación y los instrumentos para comprender el conocimiento adecuado¹ “el conocimiento adecuado, teniendo una estructura y mecanismos propios enmarcados en la actividad de la razón (conocimiento reflexivo), lleva implícito el conocimiento adecuado de la imaginación y es desde la comprensión de ésta como el conocimiento adecuado adquiere un sentido liberador” (Cristancho, 2005: 53). Se puede decir, entonces, que el entendimiento sobre la imaginación en aras de una búsqueda de la razón, es a su vez, una herramienta hacia la autonomía del ser.

De otra parte, su visión permite percibir una crítica de las categorías que componen dicho conocimiento adecuado, que son denominadas auxiliares de la imaginación. Categorías como la definición o la explicación son cuestionadas por Spinoza, como por ejemplo el hecho de definir un concepto trascendental, ya que para él encubren el conocimiento adecuado bajo la apariencia de una verdad arbitraria que se generaliza y se marca por elementos sensibles “ante la incapacidad de comprender la infinitud y la eternidad en sí mismas, se las representa bajo la figura de la medida —el tiempo en el caso de la eternidad y la magnitud en el caso de la infinitud—” (Cristancho, 2005: 58). Quiere decir esto que para Spinoza el conocimiento imaginativo no tiene un alcance comprensivo de la realidad y por esto se conforma con brindar explicaciones relativamente aceptables de las cosas.

Esta visión crítica de la imaginación, si bien ha sido catalogada por algunos estudiosos como la propuesta de liberarnos de ella, para

este análisis se enfoca desde el hecho de poder transformar la realidad imaginativa con los recursos propios de la imaginación, mediante el ejercicio liberador de la razón.

Es Descartes quien plantea las ideas como objetos de la conciencia, la imagen como el límite de la exterioridad y la imaginación como conocimiento de la imagen que proviene del entendimiento. En sus *Meditaciones Metafísicas*² (1641) enmarca la imaginación como fuente del conocimiento y la nivela al término de *concepción* que pasa de la reproducción (cera) o memoria a la simulación de nuevas figuras (sello) para desembocar en la autonomía o *intelligere*. Se puede entender esto como el proceso que ocurre desde la percepción de las cosas a través de los sentidos, en la cual quedan guardadas las imágenes de lo observado, hasta la reproducción de nuevas imágenes de las cosas que percibimos. Este proceso nos lleva a la autonomía, ya que también es uno de los pasos para crear.

Desde la visión de percepción y reproducción nace una visión sobre las ideas como entes que residen en la naturaleza y en nosotros mismos. Es la imaginación quien permite expresar y comprender ideas. Ese poder combinador de la imaginación surge cuando se logra convocar adentro de la mente una imagen de manera significativa e inducir sentimientos profundos en su presencia. Así, la función de la imaginación se amplía: nos capacita para ver imágenes o formas individuales que poseen un significado particular y al mismo tiempo logra despertar alguna emoción, así como conservar la percepción de nuestra experiencia. Fue Schelling (1800) quien categorizó la imaginación como intuición productiva y como intuición poética. Planteó que la imaginación debe tratar de crear un pensamiento o una forma a partir de los elementos de lo experiencial.

De esta manera, se puede ir dilucidando que la vinculación entre la imaginación y el entendimiento fue generadora de unas posibles categorías de la primera, entabladas

por Coleridge (1817) frente a la imaginación empleada en la percepción (capacidades sensoriales), imaginación de imágenes percibidas en otro tiempo (recuerdos) e imaginación expresada por el artista o creador. Así, habría una imaginación primaria, que es el primer agente de la percepción y una secundaria, que coexiste con la voluntad, y es mediadora entre la razón y el entendimiento.

Las diferentes visiones sobre imaginación como tal, proveniente quizás de la percepción y la reproducción de imágenes, da paso a lo que podría ser una imaginación creadora, que es una mediación entre los procesos de la razón y la experiencia creativa.

La propuesta de este trabajo, que se centra en la imaginación creadora de la infancia, tiene interés en establecer una conexión entre percepción, procesos de pensamiento y creación, que alude a la experiencia estética, sobre la cual se hará referencia más adelante.

Imaginación como facultad creadora

“Ya estamos leyendo un poema o escribiéndolo, ya estamos contemplando un cuadro o pintándolo, nuestro concepto de la obra como objeto estético, completo o en proceso de completarse, exige que la veamos como poseedora de una finalidad de forma”
Kant

La experiencia de la imaginación dentro de la creación poética nace a partir de las ideas de pensadores que se han planteado preguntas frente a los procesos estéticos, no para aplicarlas en un ámbito escolar, pero sí para sentar unas bases conceptuales que a su vez permiten abordar de alguna manera el sentido de la imaginación, implícito en la experiencia creativa de los niños.

Se puede realizar ahora un recorrido por las concepciones que competen a la imaginación creadora. Hume, en el *Tratado de la naturaleza humana* (1740) explica el hecho de que las ideas, para él, son imágenes, y la imaginación, por su parte, una facultad creadora de las

palabras que desempeña un papel decisivo en nuestro pensamiento (Warnock, 1981).

También retoma las ideas de Descartes sobre el paso de la memoria –o reproducción– a la transposición o cambio en la imaginación “el fácil paso de la imaginación a lo largo de las ideas o percepciones semejantes nos hace atribuirles una identidad perfecta” (Libro 1, parte 1, sec. 3). Este apoyo de la imaginación en la memoria, además, permite que todas las ideas de los objetos percibidos sean individuales y específicas, pero puede usarse una idea particular para que vaya más allá de su naturaleza. Es allí donde actúa la imaginación. La existencia continuada de los objetos es posible gracias a nuestros sentidos, nuestra razón y nuestra imaginación.

Es necesario nombrar a Kant al entrar en una propuesta de la imaginación como facultad creadora, ya que establece una distinción clara entre imaginación empírica, que surge de un caso particular, e imaginación trascendental, como el poder para crear ficción y que varía de un hombre a otro. Desde allí, el hombre vincula los sentidos y el intelecto para experimentar el mundo. Kant, como sus antecesores, considera la función de la imaginación anterior al conocimiento, pero presenta a su vez una mediación, ya que para él nuestra experiencia del mundo no es del todo creadora, pero tampoco pasiva. “Es la imaginación la que surge como aquello que nos capacita a ir más allá de los escuetos datos de la sensación, y a colmar la brecha entre la mera sensación y el pensamiento inteligible” (citado por Warnock, 1981: 50).

Se puede abrir paso entonces a los presupuestos que han sustentado las relaciones entre imaginación y arte creador. Se inicia al deducir que Hume y Kant no muestran interés en la cuestión de qué hace de un hombre un poeta o un lector de poemas; ellos se centran en discernir sobre lo que hace que ese hombre piense en el objeto que observa de un modo

particular: como objeto de experiencia. Este es otro asunto importante para el presente estudio, ya que surge desde la propuesta de dar una visión sobre la experiencia estética en la infancia, particularmente en la creación de textos poéticos, que exige a su vez analizar los roles en cuanto a recepción y producción de poemas. Entonces la visión de la imaginación como facultad representativa y como facultad formadora de ideas, que nos permite reconocer los objetos del mundo y vincular sus conceptos con nuestra experiencia sensible, ha sido reconocida desde esos tiempos y nos permite sustentar mejor la propuesta de este trabajo.

Otro interés surge al rescatar lo que propuso Ribot (1907) respecto a la imaginación creadora como un análisis del mecanismo de la creación de imágenes nuevas. “Toda creación imaginativa exige un principio de unidad y parte de una disociación que se da por causas externas e internas” (citado por Sartre, 1984: 61). Estas causas son las que se pretenden analizar en los procesos creadores de la infancia, concretamente desde la imaginación como facultad creadora que exige un principio de unidad. Dentro de las causas internas, según Ribot, aparece un componente subjetivo que apunta hacia la selección con miras a la acción, las causas afectivas que gobiernan la atención y las razones intelectuales. Hay además causas externas, que son variaciones de la experiencia, y presentan al objeto con unas cualidades específicas. Esto quiere decir que a través de nuestra percepción seleccionamos elementos particulares de lo que observamos y los llevamos a nuestra atención para hacer de ellos una imagen. En este proceso también actúa nuestra experiencia con el entorno y ello nos permite dar unas características a esos elementos seleccionados.

La disociación de la que habla Ribot se da precisamente allí, cuando a partir de nuestra experiencia damos nuevas características, y libera nuevos elementos que permiten una asociación de imágenes, y es llamada

asociación creadora. En ella están involucrados un factor intelectual, que aplica para la facultad de pensar por analogía; un factor afectivo y un factor inconsciente, que puede ser sentimental o intelectual pero no es directamente accesible a la conciencia.

Para hablar de una imaginación creadora en la infancia, hay un interés por mencionar esa asociación creadora. Los factores involucrados pueden ser desarrollados en el análisis de las causas internas y externas propuestas. Por ello, todo lo anterior da paso a la búsqueda de una experiencia estética de la creación en la infancia, que proviene de las bases de los anteriores presupuestos.

Experiencia estética de la creación en la infancia

“La percepción infantil, gracias a su carácter inicial y a su totalidad sensorial, se convierte en la medida ideal de la experiencia estética”

Jauss

Para introducir un tema relacionado con procesos estéticos del lenguaje y que además trae consigo énfasis en la infancia es necesario abordar aspectos que atañen a su estructura básica conceptual en un enfoque que, al ser dirigido a los primeros años de escolaridad, no deja a un lado las propuestas teóricas de una visión de la experiencia estética, tratadas por autores como H.R. Jauss (1986) y Gaston Bachelard (2002). Esto quiere decir que por ser precisamente dirigido este estudio hacia la infancia, es necesario retomar las concepciones teóricas que abordan la temática de la creación poética a partir de una orientación que conlleva la experiencia estética como base de la experiencia creativa.

De esta manera, es relevante iniciar con unos conceptos claros, en las voces de quienes han aportado algo al respecto, que luego permitan enfocar la propuesta hacia la creación poética desde la infancia como tal. Se puede iniciar con el concepto de estética desde

la teoría filosófica del arte con Hegel (1996) sobre lo bello como irradiación espiritual de las ideas; ya que la propuesta pretende dilucidar ese camino que se recorre a partir de la experiencia estética hacia los procesos de creación de poemas. Desde allí, la estética se orienta en la función representativa del arte. Es importante por ello, centrarse de una vez en los procesos estéticos literarios en los cuales estaría implicada en primer lugar la praxis estética, y la relación de la experiencia estética con las esferas del entorno cotidiano.

También se plantea dentro de esa praxis estética a la *poiesis*, como ese aspecto productivo de la experiencia estética y la realización de la idea del hombre creador. En esta idea, el “construir” presupone un saber y asume una función cognoscitiva que lleva a una “lógica imaginativa” en el momento de producir textos.

Desde allí, Jauss (1986) nos habla de una curiosidad estética que, en la postura de esta investigación, se refiere a una nueva manera de ver qué tiene la obra, en este caso el poema. En este sentido, se tienen en cuenta los aspectos receptivo, comunicativo y creativo de la experiencia estética frente a la literatura; eso implica formar un juicio estético a partir de esas instancias de efecto y recepción. Otra preocupación se enfoca en una tercera instancia en particular: la creación. Es importante señalar que se afirma desde el presente trabajo analítico que se aprende a escribir textos literarios escribiendo y leyendo textos literarios, por más que suene redundante.

Esta es una consideración de la literatura y aun del arte en general como *producción*, tanto en el proceso creador como en el proceso lector. Así, el espacio textual se plantea como un “lugar” al que nosotros, pretendiendo reconstruir/descifrar la presencia del otro, otorgamos sentido. La distinción entre significado y sentido es pertinente para cualificar las distintas fases del proceso artístico: mientras

el *significado* aparece como algo estable a partir de la configuración que le ofrece un lenguaje, el *sentido* resulta de la proyección de esos significados estables sobre el complejo proceso de recepción individual, como consecuencia de un constante desarrollo enriquecido por la experiencia. Por tanto, no es posible captar significados sin que les ofrezcamos un peculiar sentido. En pocas palabras, no podemos conocer el “espacio textual” en sí, porque desde el mismo momento en que hayamos accedido a él se habrá transformado en “texto”, gracias a nuestro trabajo de lectura.

De este modo, tanto los procesos relacionados con la experiencia estética, como los que devienen de la recepción, nos dan paso a plantear algo más complejo aún, como lo es la creación en la infancia. No pretendemos analizar ese ámbito desde puntos de vista de etapas del desarrollo o perspectivas psicológicas, sino a través de una mirada al enfoque creativo. Por ello una base central de las propuestas creadoras de los niños, además de los planteamientos anteriores, es construida desde los presupuestos de la imaginación creadora, principalmente trabajada por Gaston Bachelard.

La imaginación creadora en la infancia: un principio de ensoñación

Desde el inicio de este estudio se ha manifestado claramente la importancia del tema de la imaginación creadora en los procesos poéticos y la pretensión de hacer un abordaje desde la infancia como momento esencial de su surgimiento. No sería posible tocar este aspecto sin acudir a las ideas planteadas por Bachelard, ya que no solamente se enfoca en la imaginación como ensoñación, sino en la infancia como centro de la misma.

Se pretende tomar en principio esa intencionalidad de la imaginación que permite que el niño, como el poeta, se encuentre con el texto poético. Bachelard (1993) sugiere que la poesía no se lee pensando en otra cosa, y

esta fenomenología de la imagen nos pide que activemos la imaginación creadora. Quizás puede ser el inicio del camino leer literatura con los niños sin pensar en otra cosa, sin que apele ante nosotros un sentir didactizante. Porque en la ensoñación se plantea que desde que la imagen poética muestre la riqueza de sus variaciones, podremos pasar con libertad de imagen a imagen, de un gran poeta a un poeta mayor y sentirnos libres. Pasar de un texto a otro, al mostrar en la lectura misma su riqueza literaria desde su propio ser creativo.

Bachelard representa un papel central en este estudio, ya que la imaginación en los niños, vista como ensoñación poética, es aquella que la poesía lleva a escribir. Para el autor, la ensoñación poética escucha y la conciencia poética registra, en la imaginación del niño o niña la imagen prevalece sobre todo y las experiencias vienen después. Si bien el autor alude a una infancia cósmica³, para este estudio se considera pertinente abordarlo desde la infancia real, ya que él mismo lo plantea como un inicio poético que deviene de la imaginación creadora. “La infancia ve el mundo ilustrado, el mundo con sus primeros colores verdaderos” (Bachelard, 1991: 180). Además se adentra en el espacio pedagógico:

Cuando somos niños nos muestran tantas cosas que perdemos el sentido profundo de ver. ¡De qué manera los adultos nos muestran el mundo que han perdido! Saben, creen que saben, dicen que saben. Demuestran al niño que la tierra es redonda, que gira alrededor del sol. Pobre niño soñador ¡qué cosas te toca escuchar! ¡Qué liberación para tu ensoñación cuando abandones la clase para subir a la colina, a tu colina! (Bachelard, 1993:194).

Al hablar de creación infantil, se enlazan directamente los procesos cognitivos que se hallan inmersos en la generación de un producto creativo. Puede ser una propuesta el trabajar la imaginación creativa en la infancia para la

búsqueda misma del conocimiento. Desde la enseñanza de la literatura a niños y niñas, podemos partir de ese *cogito* originario (acto mental de imaginar) como lo plantea Bachelard en su libro, ya que para él en cada uno de nosotros permanece callado y en silencio un “núcleo de la infancia” que es revivido por cada gran poeta y recuperado a través de su palabra por todos los hombres.

Muchos autores como Horderlin o Baudelaire nos han dicho que la patria del poeta es su infancia. Y Bachelard lo afirma en la *Poética de la ensoñación*:

Tendremos que despertar en nosotros, mediante la lectura de los poetas (...) un estado de nueva infancia que va más lejos de los recuerdos de nuestra infancia, como si el poeta nos hiciera continuar, terminar una infancia que no se realizó totalmente, que sin embargo era nuestra y que hemos soñado a menudo (Bachelard, 1993: 94).

El autor escribe sobre la idea de que la soledad del niño es más secreta que la soledad del hombre y el sueño del niño es ese soñar de la o imaginación cósmica que nos une al mundo. Es allí dónde surge la pregunta ¿qué podemos hacer para avivar ese *cogito* del niño, esa imaginación creativa desde la producción de textos poéticos?

El niño, como el soñador, puede aproximar las cosas poéticamente y ensoñarlas para luego darles el rango de “*compañeras de lo humano*”. ¿Por qué no pasar de la animación de los objetos, que tanto gusta a los niños, a su poética? Aquella alfombra mágica que de tapete de sala pasó a medio de transporte en la literatura es solo una muestra de lo que el niño o niña crea desde su imaginación en los juegos diarios. Como docentes, por ejemplo, podemos trasladarlos al aula y, partiendo del juego como creación de sentido, poner “en juego” un desarrollo del pensamiento desde la literatura

en que entren en conjugación todos los procesos que devienen de la ensoñación: simbolismos, significación, expresión y comunicación del lenguaje. El juego con la creación poética en el trabajo del aula establece una construcción de símbolos que más tarde, si es necesario, llevará a la construcción de ideas y procesos argumentativos. Ahí se da esa conjugación de la que habla Bachelard entre la razón y la creación, que han tratado todos los autores anteriores.

Para Bachelard, la imaginación es la manera como nos liberamos del peso de lo real, una des-realización de la imagen total que nos permite precisamente la novedad poética a medida que nos distancia de la realidad. Y eso logra una relación filial entre lo real y lo imaginario; el soñador des-realiza la naturaleza para poder transformarla en arte. Y en algún momento pregunta: “¿Pero existen todavía en nuestro siglo, profesores de retórica que analicen los poemas con ideas?” (Bachelard, 2002:240); y al respecto surge otra cuestión: para analizar poesía con los niños hay que leer poesía, y aún más, hay que generar la posibilidad de hacerla. Es decir, se puede llegar a comprender la poesía solamente con el hecho de interpretarla en la manera en que lo sugiere el poema leído, en sí mismo.

Pese a algunas concepciones pedagógicas sobre la producción textual de los niños y niñas de primaria, consideramos que la poesía nace allí mismo, en la relación que con ella se haga en la infancia, justo cuando logramos que los estudiantes en sus primeras etapas de escolaridad hallen la fuerza poética de la que habla Bachelard en donde una página que nos gusta puede hacernos vivir intensamente.

Expresión poética en la infancia

Otro de los autores que se interesa por la percepción frente al mundo desde la imaginación es Cassirer (1971), quien plantea cómo la mente forma conceptos al reunir en el pensamiento cierto número de objetos

que tienen propiedades similares, a partir de la percepción; en una concepción mítica, el autor deduce que las cosas no se toman por lo que significan indirectamente, sino por una apariencia inmediata. Las cosas, en este caso, son entendidas como representaciones puras que se inmiscuyen en la imaginación. La necesidad de jugar con el lenguaje hace que el niño sienta que la poesía que él mismo crea sea un lugar de expansión e interpretación de su visión del entorno, de sus sentimientos e ideas al respecto.

De esta forma, la imaginación poética en la infancia es a su vez el hallazgo de una idea e incluso su misma invención. Por ello, la expresividad y la creatividad serían conceptos que no se pueden disociar dentro del lenguaje; la intencionalidad de la imaginación creadora permite que ese lenguaje en el niño o la niña transforme la realidad mediante el acto de imaginación, al expresar esa transformación en un lenguaje poético o de ensoñación, aludiendo a Bachelard. Estos presupuestos nos llevan a pensar la imaginación creadora como un elemento central en el acto del educar. Sin entrar mucho en la idea de lo que puede ser educar a niños y niñas a través de la literatura, ni caer en lugares de discusión sobre lo que puede llegar a ser leer y escribir poesía en la escuela, es importante para el presente trabajo tocar de cerca el tema de la imaginación creadora desde una visión pedagógica, ya sea para tomarla en cuenta en el ámbito escolar o en otros espacios académicos informales.

Es indispensable acudir a un análisis de la actividad creadora en la infancia para pasar al tema central de la propuesta: la creación de poemas en este instante de la vida. Para ello, desde muy temprano, el niño o la niña generan procesos creadores que se observan en sus juegos, que si bien son producto en su mayoría de la imitación, no se limitan a ella o a la reproducción de experiencias que han vivido, sino las reelaboran y combinan creando nuevas realidades. Según Vigotsky (1990), en cada periodo de formación y desarrollo infantil

la imaginación actúa de manera distinta, “Los niños pueden imaginarse muchas menos cosas que los adultos, pero confían más en los frutos de su fantasía y la 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”.

De los periodos de desarrollo que el autor enumera –infancia, adolescencia– es importante hablar de la edad escolar, y entrar también de paso por la creación literaria. Si bien se inicia en la etapa escolar con la creación por medio del dibujo, y podríamos decir que mucho antes de llegar allí, es decir, desde casa, la concentración del niño o niña en el dibujo no es casual, ya que esta actividad le permite expresarse con mayor facilidad. Luego, en la vida escolar, esta etapa de la primera infancia se suple de alguna manera con la creación literaria. A pesar de que algunos autores opinan que ese “arte literario” solamente se llega a hacer realidad en el periodo de madurez sexual del adolescente, ya que es allí donde se han logrado acumular algunas experiencias de vida y un criterio propio.

Se considera también que en la infancia, después de adquirido el código escrito, el camino inicial por la poesía no es “enseñar literatura” sino “aprender a apreciar la literatura” acorde con los planteamientos cognitivos y la intencionalidad de la misma.

Para que la expresión poética sea generada, es necesario acompañar al estudiante a disfrutar y valorar de manera autónoma las obras literarias; es decir, potenciar los valores formativos que la literatura –en este caso la creación de poemas– aporta al estudiante como exponente de una cultura. Por ello, no se debe limitar al niño o niña a descubrir ritmos, figuras, aliteraciones (descifrar formalmente el poema) sino a vivirlo, sentirlo y a la vez crearlo y recrearlo.

Es necesario tener presentes los aspectos de la poesía que intervienen en la posterior creación de la misma. Ese efecto que surge cuando el

texto produce un placer estético e intelectual, que precisamente está para ser descubierto en la infancia. “Durante la edad preescolar se desarrolla una nada desdeñable habilidad para emitir construcciones metafóricas, si bien esta habilidad va decreciendo a medida que las experiencias vitales resultan más previsibles y a medida que se ven sometidas a todo tipo de normas y convenciones” (Gardner, 1982: 67).

El carácter de la poesía se cobija en un lenguaje que gesta una relación complementaria entre el texto y el lector, ya que el poema tiene su razón de ser cuando el que la recibe le da una dimensión nueva y personal. De nuevo entra aquí la imaginación creadora, que ahora forma parte de la escritura de poemas en dicha expresión poética de la infancia. Se halla como invención o hallazgo de una idea, variación de la misma, elocución (darle a la idea las palabras significativas y precisas), invención y expresión. El niño tiene una intuición lingüística que incluso es más efectiva que la lógica del sistema que todavía no domina del todo, y con aquel don que el niño tiene –y conserva el poeta– de transformar la realidad y expresar esa transformación en un mensaje poético, se puede hablar de una *expresión poética en la infancia*.

Se tienen en cuenta las bases de la teoría de la expresión poética planteada por Bousoño (1985) en la concepción de la poesía como realización y síntesis de lo conceptual-sensorial. Situándonos en la expresión poética infantil, esa síntesis debe aludir no solamente a la emoción pura sobre el poema, sino a la percepción de emociones: “El pensamiento del poema no tiene jamás una finalidad en sí mismo, sino que actúa como medio para otra cosa: la emoción, que es la encargada de darnos la impresión de que el contenido psíquico se ha individualizado” (Bousoño, 1985: 23). Incluso hablando de manera pedagógica, la experiencia estética frente al poema es individual. Por lo cual, la interpretación de un poema también lo es. El niño “conoce” poéticamente, es decir, reconoce lo que hay de particular en las cosas que le rodean, ese

conocimiento desinteresado es del que habla Bousoño, referido a la emoción estética, tiene relación con los planteamientos anteriores sobre la imaginación creadora como mediación entre la experiencia estética y el entendimiento. Ya que toda descarga poética supone una serie de operaciones o acciones que la preceden. Es mucho más claro que la escritura venga después de esa descarga, por ello con los niños y niñas podemos iniciar en una prescritura poética, así como lo hacemos en la prelectura.

En la escritura de poemas o textos poéticos hay presaberes –si pueden denominarse así– de la emoción. No es necesario intervenir pedagógicamente de manera formal desde un principio cuando queremos guiar a los niños y niñas hacia este tipo de creación de textos; como docentes somos, por así decirlo, sus primeros lectores. Y si se toma en cuenta lo que se plantea en la teoría de la expresión estética, no cumpliríamos una función estática dentro de esta creación sino dinámica y “previa” –intervenimos en la escritura del poema en el momento mismo de su concepción–. “El lector colabora en la obra literaria no en cuanto que la lee, sino en cuanto que va a leerla” (Bousoño, 1985: 42).

Dentro de esta propuesta de expresión poética en la infancia, los estudiantes pueden tomar conciencia de su “yo” creador de poemas después de pasar por aquellos “presaberes de la emoción”, los cuales mencionamos antes. Porque luego sí podemos tomar el poema como tipo de texto, centrando la atención en el funcionamiento particular del lenguaje, en su estructura; su dinámica propia y sus connotaciones, e incluso su diagramación particular en el espacio. En el momento que nos convertimos en sus lectores tangibles podemos trabajar la poesía como tipo de texto a interpretar. “La poesía ayuda a reencontrar el lenguaje primero sin perjudicar el necesario aprendizaje del lenguaje elaborado. Ello implica un tratamiento pedagógico muy intenso y muy específico de la poesía. La poesía es una escuela, una escuela del lenguaje” (Georges, 1996: 46).

Notas

¹ El conocimiento de la Totalidad de la razón (o lo que es igual, el modo cómo cada cosa se integra a la Totalidad) es el conocimiento adecuado.

² El título completo es *Meditaciones sobre filosofía que prueban la existencia de Dios y la inmortalidad del alma*.

³ Una infancia como arquetipo de la felicidad simple, un principio de vida profunda y siempre acordada a las posibilidades de recomenzar. (Bachelard, 1993: 191)

Referencias

- Bachelard, G. (2002). *La poética de la ensoñación*, FDE, México.
- Bousoño, C. (1985). *Teoría de la expresión poética*, Greidós, Madrid.
- Cassirer, E. (1971). *Filosofía de las formas simbólicas*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Cristancho, M. (2005). *Libertad de pensamiento y expresión en Spinoza: fundamentos*, Tesis de grado, Universidad Nacional de Colombia.
- Descartes, R. (2005). *Meditaciones sobre filosofía que prueban la existencia de Dios y la inmortalidad del alma* (1641), Alianza, Madrid.
- Ferraris, M. (1999). *La imaginación*. Visor, Madrid.
- Gardner, H. (1982). *Arte, mente y cerebro*, Paidós, Barcelona.
- Hegel, G. (1996). *Fenomenología del espíritu*. FDE, México.

- Hume, D. (2005). *Tratado de la naturaleza humana*, Ediciones Tilde, Madrid.
- Jauss, H. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica*, Taurus, Madrid,
- Jean G. (1996). *La poesía en la escuela*, Editorial De la Torre.
- Martínez Bonati, F. (1983). *La estructura de la obra literaria*, Barcelona, Ariel, págs.132-133.
- Richards, I. A. (1956). *Practical Criticism*. New York: Harvest Books.
- Ribot, T. (1886). *La escuela empírica*. Nueva York: Scribner.
- Sartre, J. (1984). *La imaginación*. Editorial Sudamericana, Venezuela.
- Soleviev, V. (2003). En: Vigotsky. *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal, Madrid.
- Vigotsky, L. S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia*. AKAL, Madrid.
- Warnock, M. (1981). *La imaginación*. Fondo de Cultura Económica, México.

