

La imaginación y sus vínculos con la creatividad. Un análisis teórico desde la psicología del desarrollo

Imagination and Its Links with Creativity. A Theoretical Analysis from Developmental Psychology

Mareovich Florencia*

Resumen

El presente artículo realiza un análisis teórico del concepto de imaginación desde la psicología del desarrollo, señalando sus vínculos con la creatividad. La imaginación es concebida como una empresa colectiva y es definida como una función integradora y flexible, que consiste en el acto de generar, a partir de fragmentos de conocimiento antiguo, nuevas ideas y posibilidades. La imaginación contribuye no solo a la construcción de mundos irreales o fantásticos, sino también a la construcción de realidades y a la transformación del contexto que se produce en el proceso creativo. Para finalizar, se realiza una reflexión acerca de la importancia de propiciar contextos ricos que contribuyan al desarrollo de la imaginación en la infancia.

Palabras clave: imaginación; realidad e irrealdad; creatividad; psicología del

desarrollo

Abstract

This article presents a theoretical analysis of imagination from developmental psychology, pointing out its links with creativity. Imagination is a collective enterprise and is defined as an integrating and flexible function, which consists in the generation, from previous knowledge, of new ideas and possibilities. Imagination helps not only construct unreal or fantastic worlds, but also construct realities and transform the world, like occur in creatives' process. Finally, a reflection about the importance of fostering rich contexts that contribute to the development of imagination in childhood is made.

Keywords: imagination; reality/unreality; creativity; developmental psychology

* Doctora en Psicología. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación; Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Psicología. Mail de contacto: mareovich@irice-conicet.gov.ar
DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.18.35.2022.p84-98>
Fecha de recepción: 13 de abril de 2022 - Fecha de Aceptación: 28 de abril de 2022

Se miente más de la cuenta / por falta de fantasía: / también la verdad se inventa. (Machado, 1912/2003)

La imaginación humana es un enigma que se ha tratado de desentrañar a partir de exploraciones teóricas y empíricas. ¿Qué es la imaginación? La Real academia española (2012) lo define a partir de cuatro acepciones que reflejan los debates teóricos en torno a este concepto: 1. f. Facultad del alma que representa las imágenes de las cosas reales o ideales. 2. f. Aprensión falsa o juicio de algo que no hay en realidad o no tiene fundamento. 3. f. Imagen formada por la fantasía. 4. f. Facilidad para formar nuevas ideas, nuevos proyectos, etc.

¿Es entonces la imaginación el arte de construir mundos fantásticos? o, por el contrario, ¿es la capacidad de crear y concretar en el mundo real productos, proyectos, elementos novedosos? El objetivo de este escrito es explorar el concepto de imaginación desde la psicología del desarrollo. Comenzaremos presentando el concepto de imaginación y el desarrollo de esta función durante la primera infancia. Luego nos adentraremos en el debate acerca de la construcción psicológica de la realidad y la fantasía. Finalmente, estableceremos posibles encuentros entre la imaginación y el proceso creativo.

El concepto de Imaginación desde la Psicología del Desarrollo

El estudio psicológico de la imaginación se remonta a los planteos que realiza Bleuler al comienzo del siglo pasado. Dicho autor realiza la distinción entre dos modos de

pensamiento: el pensamiento lógico o realista y el pensamiento autista (Bleuler, 1912/1951). Esta propuesta tuvo gran impacto en las teorías psicológicas de la época, no solo en el campo de la psicopatología, sino también en lo referente al estudio del desarrollo cognitivo infantil, encarnado en autores como Piaget y Vygotsky (Harris, 2005).

Para Bleuler el pensamiento autista está guiado por la asociación libre y la expresión de deseo sin censuras, se refleja en los sueños, en los juegos de simulación en la infancia, en las fantasías de los adultos y en los delirios de las personas con trastornos mentales. Por el contrario, el pensamiento lógico realista deja de lado las emociones para arribar a un razonamiento factible y racional. Para Bleuler el pensamiento autista y el pensamiento racional están presentes en adultos sanos, siendo patológico el desequilibrio entre ambas formas de pensamiento, por lo general debido a la primacía del pensamiento autista en caso de enfermedad mental (Bleuler, 1912/1951).

Freud (1900/1999, 1911/1999), por su parte, tomando las ideas de Bleuler sobre el pensamiento realista y autista, plantea la distinción entre procesos primarios, guiados por el principio de placer, y procesos secundarios, guiados por el principio de realidad. Para Freud el pensamiento autista es el que se organiza primero en la vida, siendo el pensamiento realista posible posteriormente en el desarrollo. Es decir, que el niño/a sería gobernado por sus necesidades internas y su pensamiento autista.

Bleuler disiente explícitamente en cuanto al componente fundamental de la formulación de Freud, ya que, para él, el pensamiento autista que da lugar a la fantasía no es primario, sino que es fruto de una

actividad psicológica compleja (para una discusión más profunda ver Harris, 2005). Por esta disidencia y por muchas otras Freud y Bleuler rompieron su relación académica y epistolar durante la segunda década del siglo XX (Dalzell, 2007; Falzeder, 2007).

Piaget (1923) toma como referencia para estudiar el pensamiento autista los planteos freudianos haciendo caso omiso a las críticas que le realiza Bleuler a Freud. Este autor plantea que el pensamiento autista es el que prima en la vida infantil desde el comienzo y gradualmente es gobernado por el pensamiento lógico racional. Piaget identificó el desarrollo del pensamiento en tres niveles: la primera infancia estaría dominada por el pensamiento autista que se subordina a la vida afectiva del niño; luego devendría algunas formas de pensamiento transicional como el pensamiento egocéntrico; finalmente se desarrolla el pensamiento lógico y el pensamiento autista es, entonces, suprimido. Así, en este camino se van dejando atrás ciertas manifestaciones que son productos de la imaginación como el juego simbólico, también denominado juego de simulación o juego de ficción.

Al igual que Freud, Piaget (ej., 1945/1989; Piaget & Inhelder, 1966/2012) sostiene que el juego ofrece a los niños y niñas una oportunidad de conseguir a través de la fantasía aquello que no pueden obtener de la realidad. Estos juegos son manifestaciones de una función semiótica en pleno desarrollo, y son símbolos de carácter individual que no tienen una función comunicativa. El juego de simulación, como el egocentrismo, es reflejo de una fase primitiva que se superará durante el desarrollo.

Vygotsky (1930/2004) toma también las ideas de Bleuler, pero las interpreta de

modo diferente. Para él el pensamiento autista no es un pensamiento primitivo que se extingue en algún momento del desarrollo. Este pensamiento está vinculado con la posibilidad de imaginar, proceso complejo que se va a desarrollar durante la vida y, como toda actividad psicológica humana, se ancla en las experiencias del ser humano en su contexto sociocultural y en la actividad simbólica.

En este sentido Harris (2005, 2021), en línea con Vygotsky, señala que la imaginación es un proceso cognitivo complejo, que se desarrolla durante la vida. No es una actividad primaria o primitiva del niño/a que desaparece en algún momento del desarrollo. Basa su tesis en tres cuestiones fundamentales: (a) el juego de simulación, también denominado juego simbólico, se manifiesta en los niños y niñas a partir del segundo año de vida, no está presente desde el nacimiento; (b) los monos no desarrollan procesos de imaginación tan complejos como los humanos, así como tampoco lo hacen algunos enfermos mentales; y (c) los adultos siguen disfrutando de productos de la imaginación ajena y elaborando creaciones imaginativas, por ejemplo, películas, cuentos, representaciones pictóricas, etc.

A su vez el autor (Harris, 2021) disiente con Freud y Piaget en pensar a la imaginación ligada a un modo de “pensamiento” autista separado del entorno social, que se guía por la satisfacción de deseos frustrados y que se escinde de la realidad objetiva. Desde su perspectiva la imaginación se desarrolla en sintonía con el contexto social y se enriquece a partir del análisis de la realidad.

Se podría esbozar una definición de imaginación a partir de diversas líneas e ideas

teóricas que desarrollaremos a continuación en este artículo. La imaginación es una función cognitiva de dominio general, integradora y flexible, que consiste en el acto de generar, a partir de fragmentos de conocimiento antiguo, nuevas ideas y posibilidades. Los productos de la imaginación se construyen a partir de la retroalimentación, del vínculo con el mundo social. Es decir, la imaginación es una empresa colectiva. Esta capacidad de imaginar nos permite dar sentido al mundo que nos rodea y es central para nuestra cognición como la posibilidad de pensar y aprender. La imaginación no es una habilidad especializada que solo poseen ciertos tipos de personas "imaginativas" o "creativas" (Harris, 2005, 2021; Kushnir, 2022; Vygotsky, 1930/2004).

¿Pero cómo se desarrolla la imaginación? Los orígenes del desarrollo de nuestra posibilidad de imaginar se evidencian en el juego de simulación de los niños y niñas pequeños (ej., Harris, 2005; Piaget, 1945/1989), el razonamiento contrafáctico (ej., Harris et al., 1996; Nyhout & Ganea, 2019a, 2019b; Sobel, 2004) y en la habilidad para pensar el futuro (ej., Atance, 2015; Redshaw et al., 2019) de niños en edad preescolar y escolar.

Imaginación y su desarrollo durante la vida

Comúnmente se cree que los niños viven en un mundo de fantasía y que imaginar mundos posibles es para ellos tarea sencilla. Sin embargo, estudios clásicos (Vygotsky, 1930/2004) e investigaciones recientes (ver Harris, 2005, 2021) indican que los productos de la imaginación en la primera infancia rara vez se distancian de lo que los

pequeños han observado y recordado.

La actividad creadora de la imaginación es un proceso complejo que se desarrolla paulatinamente. La imaginación se manifiesta en la primera infancia en diversos productos como, por ejemplo, juegos de simulación tempranos, el razonamiento contrafáctico e imaginar el futuro.

El juego simbólico, también denominado juego de simulación, fue y es ampliamente estudiado desde la psicología. Piaget (1945/1989, 1964/2012; Piaget & Inhelder, 1966/2012) igual que Freud, sostuvo que el juego ofrece a los niños y niñas una oportunidad de conseguir a través de la fantasía aquello que no pueden obtener de la realidad. El juego de simulación es concebido como un intento temprano de asimilar o representar la realidad, que no logra sus objetivos, y da al niño/a una objetividad limitada. La imaginación desdibujaría los límites entre la realidad y la fantasía. Una vez que se adquiere mayor objetividad, el juego de simulación es suprimido paulatinamente. Ésta es, en esencia, la secuencia de desarrollo que propone Piaget.

Para Harris (2005, 2021) el juego de simulación es uno de los primeros indicadores de la posibilidad psicológica de considerar alternativas posibles a la realidad, una posibilidad que nos acompaña toda la vida. Esta exploración de mundos posibles tiene fuertes vínculos con el conocimiento conceptual del niño/a. Por ejemplo, para jugar a bañar a una muñeca el niño o la niña deben saber sobre el agua y sobre el baño. Así, al acercarse a la comprensión de un orden causal en el mundo real, los niños y niñas de 2 años tienen la capacidad de imaginar sucesos que nunca han presenciado en realidad. Además, la posibilidad de

simular no se suprime durante el desarrollo, sino que se transforma y complejiza.

El pensamiento o razonamiento contrafáctico es la posibilidad de imaginar alternativas a una situación o evento pasado que tiene consecuencias en el presente. Es la capacidad de imaginar qué habría sucedido si una situación hubiera sido diferente. Los niños y niñas pequeños tienen limitaciones para pensar contrafácticamente ya que este pensamiento se ancla en el modelo de realidad que los niños/as tienen disponible y en su conocimiento causal (Nyhout & Ganea, 2019a, 2019b).

Nyhout y Ganea (2019a) establecen una secuencia evolutiva para el razonamiento contrafáctico. El primer paso consiste en recuperar de la memoria una representación o varias representaciones relacionadas. Hacia el final de su primer año de vida los niños y niñas pueden representar entidades ausentes (Harris, 1973). La posibilidad de recuperar representaciones de eventos se ha encontrado cerca de los 16 meses de edad (Bauer & Mandler, 1989). El segundo paso es modificar una característica de esa representación presentando una premisa falsa. Hacia los dos años, los niños/as pueden basarse en información verbal para modificar una representación (Ganea & Saylor, 2013). Más adelante, hacia los tres años, los pequeños pueden combinar eventos pasados de la memoria episódica con información presente (Király et al., 2018). Los niños de 3 a 5 años pueden llegar a conclusiones apropiadas sobre alternativas a una secuencia de eventos pasados, una forma de razonamiento contrafáctico (Harris et al., 1996; Nyhout & Ganea, 2019b).

Otra manifestación temprana de esta capacidad humana de pensar

alternativas es la predicción o proyección del futuro. Investigaciones recientes señalan que los niños y niñas utilizan el conocimiento pasado para predecir el futuro, tomar decisiones y planificar (ej., Burns, et al., 2021; McCormack et al., 2019). Los mundos posibles que se construyen son reflejos de la realidad cotidiana. Esto indicaría que la capacidad de imaginar el futuro aumentaría con la edad en correlación con el aumento de recuerdos sobre el pasado. Si bien imaginar el futuro es una acción mucho más compleja que recuperar un recuerdo pasado, una variedad más vasta de recuerdos podría permitir la construcción de simulaciones más precisas (Harris, 2021).

Harris (2021) plantea que la posibilidad de imaginar el futuro comienza a desarrollarse entre los 2 y los 3 años. Primero, los niños y niñas usan su conocimiento de la realidad cotidiana (por ejemplo, al inclinar una botella el líquido se derrama hacia abajo) para inferir un resultado imaginario (por ejemplo, la superficie de abajo se mojará). Al pensar en lo que podría suceder, los niños/as más pequeños confían en su imaginación limitada y concluyen erróneamente que los eventos difíciles de imaginar no pueden suceder.

Los niños y niñas mayores utilizan cada vez más un análisis complementario para identificar los resultados que no están sujetos a ninguna restricción causal conocida, incluso si sigue siendo difícil imaginar la forma exacta en que tales resultados podrían realizarse. Por lo tanto, los pequeños tienen la posibilidad de anticipar eventos raros pero posibles. En consonancia con el desarrollo de su recuerdo del pasado, los niños y niñas deberían poder prever cada vez más lo que podría suceder en el futuro y

planificar adecuadamente las contingencias que pudieran surgir. Además, en la medida en que los niños/as evalúan críticamente los productos de su imaginación, pueden diferenciar cada vez más entre lo que no es posible que suceda y lo que podría suceder incluso si es improbable (Harris, 2021).

En suma, parecería ser que los niños y niñas pequeños al comienzo son realistas, se basan en su conocimiento sobre el mundo para construir mundos posibles (ej., Kominsky et al., 2021; Nyhout & Ganea, 2019a). La capacidad de simular alternativas a la realidad va de la mano con el conocimiento acerca del mundo y se desarrolla en relación a él. Con una guía o andamiaje adecuado a edad preescolar los niños y niñas podrían contemplar variaciones de esa realidad. Es decir, la posibilidad de alejarse de la realidad parece ser una posibilidad más madura de la imaginación. Más allá de los años preescolares, la imaginación incluye una capacidad creciente para imaginar lo improbable o anormal (ej., Bowman-Smith et al., 2019; Goulding & Friedman, 2021; Shtulman & Carey, 2007).

Es importante aclarar que, si bien tanto Bleuler, Vygotsky y Harris señalan que la imaginación tiene vínculos intrínsecos con la realidad, desde muy pequeños los niños y niñas diferencian realidad de ficción, como así también lo hacen los adultos. En este sentido, muchas investigaciones actuales se centran en establecer cómo niños y adultos distinguimos realidad de irrealdad (ej., Corriveau et al., 2015; Lillard & Woolley, 2015; Martarelli, et al., 2015). En esta línea, otra pregunta que se desprende del estudio psicológico de la imaginación es si y en qué aspectos difiere la construcción de lo real y la construcción del mundo imaginario.

La construcción del mundo real y el mundo imaginario

Como relatamos anteriormente Piaget (ej., 1923, 1964/2012), basado en una interpretación freudiana sobre el concepto de pensamiento autista de Bleuler, afirmó que la fantasía prima en el pensamiento infantil. Los seres humanos desarrollaríamos durante la vida una tendencia a evaluar y contemplar más fielmente la realidad. Esta perspectiva se basa en el supuesto de la escisión entre lo que se denominó pensamiento autista y pensamiento realista, o, dicho de otra forma, entre el razonamiento y la imaginación, pero ¿están tan divididos en la vida psíquica el mundo real y el imaginario? ¿Son realmente tan distantes las posibilidades de razonar e imaginar?

Piaget (ej., 1945/1989; Piaget & Inhelder, 1966/2012) suponía que el pensamiento simbólico o simulación conduce a los niños y niñas a distorsionar y reinterpretar la realidad. Por ejemplo, el juego “como si” implica su asimilación y deformación; no puede ser de otro modo porque el niño/a no posee una comprensión objetiva de la realidad. A su vez, el autor (Piaget, 1947/2013) plantea que el niño/a es sumamente realista, que se inclina hacia las cosas más que hacia el pensamiento. Estas dos ideas, al parecer opuestas, son justificadas por Piaget gracias a la distinción que realiza entre objetividad y realismo. El realismo supone una ignorancia de la existencia del yo, una confusión constante entre lo subjetivo y lo objetivo. La objetividad implicaría la posibilidad de distinguir el yo del mundo exterior.

Para Bruner (2012) esos supuestos de Piaget se basan en su idea, a pesar de su

perspectiva constructivista, de una realidad externa al sujeto, preexistente. El mundo real y lo que él denomina mundos posibles son construcciones. Basado en los planteos constructivistas de Goodman (1984) este autor sostiene que no existe un mundo real único y preexistente a la actividad mental humana. No existe una realidad pura por fuera de la mente de los seres humanos.

Existen realidades construidas culturalmente a las que otorgamos un valor ontológico determinado. Generalmente damos más valor a ciertos mundos que nos acercan a una realidad científica, racional o lógica, sostenidos en explicaciones que pueden ser repetibles y transportables de un contexto a otro. Sin embargo, la experiencia humana está inundada de otro tipo de mundos posibles, el mundo del deseo, de las promesas, las amenazas, etcétera (Bruner, 2012).

Para Vygotsky (1930/2004) no hay una diferenciación insalvable entre el mundo irreal y la realidad, de hecho, la imaginación se guía por la realidad. La actividad de la imaginación se vincula con la realidad de cuatro formas. En primer lugar, resalta que cualquier producto de la imaginación tiene elementos extraídos de la experiencia anterior de la persona. Es ridículo pensar, según el autor, que alguien milagrosamente imagine algo que no se base en una experiencia pasada. Por ejemplo, los mitos, los cuentos, las leyendas y los sueños son fruto de combinaciones de elementos tomados de la realidad y sometidos a reconstrucciones o modificaciones. Es decir, la materia prima de la fantasía son elementos tomados de la realidad. La fantasía y la realidad no son opuestas.

Esta idea consolida la ley principal

del desarrollo de la imaginación: la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la diversidad de la experiencia acumulada por el ser humano, porque esta experiencia ofrece el material con el que erige sus edificios la fantasía (Vygotsky, 1930/2004, pp. 14-15). Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación. Por eso, la imaginación del niño/a es más pobre que la del adulto, por ser menor su experiencia.

La segunda forma de vinculación entre imaginación y realidad tiene que ver con la posibilidad de imaginar algún evento o situación que no se ha vivido basado en imágenes, relatos de otros, etc. Es decir, que la imaginación posibilita el aprendizaje cultural. Así, mientras en el primer caso la imaginación se apoya en la experiencia, en el segundo caso la experiencia se apoya en la fantasía (Vygotsky, 1930/2004). Se ha señalado que ciertas manifestaciones de la imaginación contribuyen a que los niños construyan conocimiento sobre el mundo (Harris, 2005, 2021).

Por otro lado, la imaginación y la realidad se vinculan a partir de las emociones, ya que toda emoción se representa en imágenes mentales, ideas, impresiones acordes al estado anímico de la persona. La emoción modifica el modo en que contemplamos la realidad y, además, guía nuestra creación imaginativa (Vygotsky, 1930/2004).

La cuarta forma de vinculación entre la realidad y la fantasía establece lazos entre la imaginación y la actividad creadora, denominada frecuentemente como creatividad. Vygotsky (1930/2004) señala que la imaginación puede cristalizarse,

materializarse y convertirse en algún objeto y tener existencia en el mundo real. Así es posible el desarrollo técnico, científico y artístico del ser humano. Es decir que el momento más avanzado en el desarrollo de la imaginación es cuando esta imaginación se materializa en una creación.

Por otro lado, la imaginación ayudaría a anticipar la realidad, evaluar alternativas posibles y así planificar acciones (Harris, 2021). Se ha establecido el vínculo entre la experiencia pasada y la posibilidad de predecir el futuro. En adultos, esto fue puesto en evidencia en investigaciones que señalan la correlación entre las capacidades para responder sobre el pasado y predecir el futuro (Suddendorf, 2010). Además, los adultos usan su imaginación para realizar experimentos mentales que les permiten sacar nuevas conclusiones, previamente a la investigación empírica directa con materiales reales (Bascandziev & Harris, 2020).

La capacidad humana de pensar racionalmente sobre situaciones hipotéticas y relaciones condicionales se basa en la capacidad de imaginar posibilidades (Johnson-Laird, 1983). En este sentido, la imaginación está estrechamente vinculada al pensamiento racional (Byrne, 2005). Vygotsky (1930/2004) sostiene que la falta de vínculo entre el razonamiento y la imaginación no es una norma, sino que muestra una limitación en nuestra posibilidad de imaginar. La actividad creadora del adulto se entremezcla con su razón. El hecho de que el niño/a escinde su imaginación de la razón no hace más rica a la primera, sino que resalta sus límites.

En suma, la imaginación utiliza la experiencia para construir mundos posibles. Estas simulaciones, a partir de juegos,

experimentos mentales y pensamientos contrafácticos, posibilitan conocer y razonar sobre el mundo que nos rodea. Por otro lado, el adulto puede imaginar mundos posibles, pero además transformar la realidad a la vista de esos mundos posibles. Y aquí arribamos a un punto clave en el vínculo entre realidad e imaginación: el proceso creativo, la posibilidad de materializar los productos de la imaginación.

Imaginación y su vínculo con el proceso creativo

En psicología del desarrollo la imaginación se vincula con la capacidad del ser humano de construir posibilidades creativas o inusuales (Harris, 2021). Por ejemplo, para Vygotsky (1930/2004) la imaginación es la base de toda actividad creadora. Como vimos anteriormente, no acepta la definición vulgar que señala que la imaginación y la fantasía están escindidas de la realidad y no tiene ningún sentido práctico. Es más, para él la imaginación es la base para el desarrollo de muchas actividades imprescindibles para la cultura humana como el arte y el desarrollo científico y tecnológico. La cultura, a diferencia del mundo natural, ha sido creada por el ser humano y por lo tanto es fruto de nuestra imaginación.

El autor (Vygotsky, 1930/2004) incluye dentro del acto creativo a toda actividad humana generadora de algo nuevo, ya sean creaciones internas o actividades orientadas hacia el mundo exterior. Así, se pueden distinguir dos tipos de impulsos. Uno es el reproductor o reproductivo, que está vinculado estrechamente con la memoria ya que reproduce experiencias ya creadas. Es decir, se limita a repetir con más o menos

detalles algo ya existente.

La actividad reproductiva tiene limitaciones, ya que resta al ser humano flexibilidad para hacer frente a los cambios en su contexto. Pero poseemos otra función que permite combinar y crear nuevas ideas, imágenes y acciones, esta es la función creadora. Esta función nos proyecta hacia el futuro y nos permite modificar el presente. Es una actividad propia de todos los seres humanos y se utiliza asiduamente, no es privativa de seres superiores ni se limita a grandes creaciones artísticas o científicas (Vygotsky, 1930/2004).

Esa función creadora no es más que la complejización de la función conservadora. Es decir, la fantasía se apoya en la memoria y realiza nuevas combinaciones, aunque, es cierto, el producto sea novedoso y diferente. Por otro lado, la posibilidad de desarrollar esta función creadora está vinculada con la necesidad del ser humano de adaptarse a su contexto. Si su contexto no le presenta desafíos es difícil que esta función se desarrolle. Es decir, que la acción creadora reside en la inadaptación, en las necesidades y deseos (Vygotsky, 1930/2004).

Esta idea está en línea con la perspectiva piagetiana. Piaget (ej., 1964/2012; 1947/2012; Piaget & Inhelder, 1966/2012) plantea que el acto creativo se encuentra en la base de todo acto inteligente y posibilita la adaptación. Los productos de la inteligencia no son una copia fiel de la realidad, sino una construcción del individuo. Por lo tanto, al igual que la inteligencia, la capacidad de crear es propia de todo ser humano. Sin embargo, como discutimos anteriormente, este autor establece una diferenciación tajante entre la actividad psicológica orientada hacia la

realidad y la actividad psicológica que se ocupa del mundo de la fantasía, siendo esta última dejada de lado debido al desarrollo de estructuras de pensamiento lógico.

En contraposición a esta idea, Bruner (2012) destaca que tanto el mundo real como el mundo de la fantasía son construcciones. Así establece la existencia de dos modalidades de la imaginación: la pragmática y la narrativa. La modalidad pragmática sería la que da como resultado teorías, basadas en argumentaciones lógicas y descubrimientos empíricos. La modalidad narrativa produce relatos, historias, obras dramáticas verosímiles—verdaderas o no—y se ocupa de las acciones, emociones e intenciones humanas. La modalidad pragmática, por el contrario, busca trascender lo particular utilizando la abstracción.

Para Vygotsky (1930/2004) la actividad creadora de la imaginación es un proceso complejo que se desarrolla paulatinamente. El desarrollo de la imaginación encontraría su punto más elaborado con la posibilidad de concretar en el mundo externo lo que surgió del mundo de las ideas. A cada momento de la infancia le corresponde un modo particular de construir productos de la imaginación. Al comienzo de la vida nos basamos en las percepciones internas y externas que constituyen nuestra experiencia y son la base para las creaciones de la imaginación. Luego, la imaginación utiliza procesos más complejos para elaborar los materiales como son la disociación, la asociación y la combinación.

La disociación es entendida como la extracción de algunos rasgos de la experiencia en detrimento de otros que son ignorados. Este proceso vulnera el vínculo entre elementos percibidos. Según Vygotsky

(1930/2004) este proceso es la base del pensamiento abstracto y el pensamiento figurativo. La asociación es la combinación de esos elementos disociados y modificados. La asociación puede ser un producto subjetivo o, por el contrario, un ensamblaje con un objetivo científico. Finalmente, a partir de la combinación, estas imágenes aisladas se agrupan y conforman un todo. Este proceso se cerrará solamente, según el autor, cuando se materialice o cristalice en imágenes externas, es decir, cuando esta acción creadora impacte en el mundo exterior.

Por otra parte, desde una perspectiva socio cultural, los actos creativos emergen de los intercambios con otras personas, por lo tanto, la creatividad no se encuentra solamente en el ámbito intrapsicológico, es decir en la mente de las personas, sino que se produce en la interacción del sujeto con su entorno sociocultural. La posibilidad de crear e imaginar nuevas posibilidades se ancla en las condiciones externas y en el conocimiento construido socialmente, en las tradiciones y en las condiciones sociohistóricas. Es decir, las condiciones externas determinan el material a partir del cual la imaginación puede trabajar (Vygotsky, 1930/2004).

El creador, el artista, el científico, el inventor es producto de su tiempo, y sus creaciones están vinculadas con su contexto. Las producciones, aunque sean aparentemente individuales, siempre tienen un componente social. Las creaciones o invenciones siempre parten de un conocimiento anterior. Ninguna obra aparece antes de que existan las condiciones materiales y psicológicas necesarias para su creación. La obra creadora es un proceso histórico (Decortis & Lentini, 2009; Vygotsky, 1930/2004, 1987).

Consideraciones Finales

En el presente artículo realizamos un análisis teórico del concepto de imaginación desde la psicología del desarrollo. Definimos a la imaginación de forma amplia, como una función psicológica encargada de generar, a partir de la experiencia, nuevas ideas. Además, resaltamos la importancia del intercambio cultural en el acto de imaginar. Esta función estaría vinculada, por supuesto, con la posibilidad de crear mundos fantásticos, pero también tendría un vínculo intrínseco con nuestras posibilidades de pensar, construir conocimiento y aprender.

La imaginación es más frecuentemente definida como un producto de la fantasía escindido, total o parcialmente, de la realidad. La creatividad se vincula con la posibilidad de resolver problemas de manera novedosa en el mundo real. Autores como Vygotsky (1930/2004) resuelven esas diferencias denominando al proceso de construir alternativas imaginación creativa. Para este autor es una falacia construir un muro entre la experiencia psicológica orientada al mundo real y la vinculada al mundo de la fantasía. La capacidad de imaginar alternativas nos ayudaría a aprender, a razonar, a planificar nuestras acciones y a modificar el mundo exterior.

Por otro lado, como manifestó Antonio Machado (1912/2003) pensamos que la “verdad” o la realidad también se inventa. Esta invención puede ser concebida en dos sentidos: (a) como plantea Bruner (2012) el mundo real como experiencia psicológica es una construcción al igual que lo son los mundos posibles o imaginarios; (b) por otro lado, nuestra capacidad de imaginar se puede cristalizar en algún producto que

impacte en el mundo real, inventando, por así decirlo, condiciones externas diferentes. A esta última dimensión de la imaginación es a la que Vygotsky (1930/2004) otorga mayor relevancia sociocultural.

Piaget (ej., 1947/2012; 1964/2012; Piaget & Inhelder, 1966/2013), por su parte, reconoce al acto creativo como fundante de la inteligencia del ser humano. También reconoce el peso de la experiencia en el proceso de construcción de conocimiento, el desarrollo cognitivo y el aprendizaje. Pero, a diferencia de Vygotsky, tiene una visión negativa acerca de la construcción de fantasías, capacidad que atribuye a los niños y niñas pequeños y tiene fecha de vencimiento durante el desarrollo.

En sí, la distancia teórica que se establece entre estos autores, Piaget y Vygotsky, no consiste en la importancia que le otorgan al proceso creativo sino, más bien, a sus nociones acerca del mundo real y el mundo de la fantasía. Mientras Piaget (ej. 1923; 1947/2013) erige un muro entre el mundo fantástico y el mundo real, para Vygotsky (1930/2004) hay una vinculación profunda, dinámica y dialéctica entre estas dos dimensiones. Para Piaget la imaginación, como construcción de fantasía, y el acto creativo serían dos aspectos diversos de la cognición. La fantasía para él consistiría en una deformación de la realidad y en una visión primitiva del mundo.

De este conflicto teórico surge la motivación de explorar cómo otros psicólogos del desarrollo han concebido el vínculo entre el proceso creativo y la fantasía. Si bien, algunos autores (Lillard & Woolley, 2015; Magid, et al., 2015) han puesto en duda que el desarrollo de la imaginación contribuya al desarrollo de algunas

actividades psicológicas como, por ejemplo, las habilidades sociales, las funciones ejecutivas y el desarrollo del lenguaje, es preciso explorar más en profundidad su vínculo con la creatividad, el aprendizaje y la construcción de conocimiento sobre el mundo.

La perspectiva de Piaget (ej., 1923, 1947/2013) acerca de la construcción de lo real se ancla en teorizaciones propias de su época, en planteos del psicoanálisis freudiano, por ejemplo. Sería interesante continuar analizando teóricamente las raíces y fundamentos de la noción de realidad y fantasía en la obra del autor y cómo estas teorizaciones han impactado en sus concepciones sobre el juego, el desarrollo del pensamiento, la construcción de narrativas, el dibujo, etc.

Por otro lado, parecería ser que existe un evidente vínculo entre el desarrollo de la imaginación y el desarrollo de la función semiótica. Se ha establecido que la aparición de ciertos productos de la imaginación se ubica justamente en el momento en el que se comienza a organizar la función semiótica, cerca de los dos años de vida. Entonces, investigaciones empíricas y teóricas podrían indagar en qué consisten los vínculos entre estas dos funciones psicológicas y, a su vez, en qué aspectos se diferencian.

A su vez, si consideramos la actividad psicológica del ser humano como mediada tanto simbólica como socialmente, nos convoca, además, analizar el vínculo entre la imaginación y la interacción sociocultural. Los productos de nuestra imaginación creativa se entrelazan con nuestro contexto social y cultural. Este análisis teórico y empírico podría contribuir a diseñar estrategias educativas y de crianza

dirigidas a acompañar y potenciar el desarrollo de la imaginación en la infancia.

La construcción de escenarios colectivos que posibiliten el desarrollo de la imaginación y la creatividad consistiría en presentar a los pequeños experiencias diversas y entornos ricos. Fomentar la imaginación, principalmente en la primera infancia, no consistiría en invitar a los niños a vivir en un mundo fantástico, escindido del contexto que los rodea. Todo lo contrario, contribuir al desarrollo de la imaginación, y también a la construcción de conocimiento sobre la realidad, consistiría en permitir que los pequeños exploren de manera fluida y activa el mundo, físico primero y simbólico

después, que los rodea.

En suma, otorgar importancia al desarrollo de la imaginación en la infancia dependerá de nuestra concepción acerca de esta función. Si pensamos que la imaginación es una actividad psicológica que se limita a crear mundos fantásticos, es posible que fomentar la imaginación sea considerado inútil o incluso nocivo para los niños y niñas. Pero si concebimos a la imaginación como puerta de entrada a la creatividad, si reconocemos su importancia en la construcción de conocimiento y el aprendizaje, fomentar la imaginación sería crucial para el desarrollo.

Referencias

- Atance, C. M. (2015). Young children's thinking about the future. *Child Development Perspectives*, 9, 178–182. <https://doi.org/10.1111/cdep.12128>
- Bascandzief, I., & Harris, P. L. (2020). Can children benefit from thought experiments? En A. Levy & P. Godfrey-Smith (Eds.), *The scientific imagination: Philosophical and psychological perspectives* (pp. 262–279). Oxford University Press.
- Bauer, P. J., & Mandler, J. M. (1989). One thing follows another: Effects of temporal structure on 1-to 2-year-olds' recall of events. *Developmental Psychology*, 25, 197–206. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.2.197>
- Bleuler, E. (1951). Autistic thinking. En D. Rapaport (ed.), *Organization and Pathology of Thought* (pp. 199-433). Columbia University Press. (Obra original publicada en 1912)
- Bowman-Smith, C. K., Shtulman, A., & Friedman, O. (2019). Distant lands make for distant possibilities: Children view improbable events as more possible in faraway locations. *Developmental Psychology*, 55, 722–728. <https://doi.org/10.1037/dev0000661>
- Bruner, J. (2012). *Realidad mental y mundos posibles*. Gelisa.(??)
- Burns, P., O'Connor, P. A., Atance, C., & McCormack, T. (2021). More later: Delay of gratification and thought about the future in children. *Child Development*, 92(4), 1554-1573. <https://doi.org/10.1111/cdev.13521>
- Byrne, R.(2005). *The rational imagination: How people create alternatives to reality*. MIT Press.
- Corriveau K. H., Chen E. E., & Harris P. L.

- (2015). Judgments about fact and fiction by children from religious and non-religious backgrounds. *Cognitive Science*, 39, 53–82. <https://doi.org/10.1111/cogs.12138>
- Dalzell, T. G. (2007). *Eugen Bleuler 150: Bleuler's reception of Freud. History of Psychiatry*, 18(4), 471–482. <https://doi.org/10.1177/0957154X07077556>
- Decortis, F., & Lentini, L. (2009). Un enfoque sociocultural de la creatividad para el diseño de entornos educativos. *Elearning Papers*, 13, 1-11.
- Falzedo, E. (2007). The story of an ambivalent relationship: Sigmund Freud and Eugen Bleuler. *Journal of Analytical Psychology*, 52(3), 343-368. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5922.2007.00666.x>
- Freud, S. (1999). La interpretación de los sueños. En *Obras completas*. Amorrortu. (Obra original publicada en 1900)
- Freud, S. (1999). Formulación sobre los dos principios del acontecer psíquico. En *Obras completas*. Amorrortu. (Obra original publicada en 1911)
- Ganea, P. A., & Saylor, M. M. (2013). Representational constraints on language development: Thinking and learning about absent things. *Child Development Perspectives*, 7, 227–231. <https://doi.org/10.1111/cdep.12045>
- Goodman, (1984). *The mind and other matters*. Harvard University Press.
- Goulding, B. W., & Friedman, O. (2021). A similarity heuristic in children's possibility judgments. *Child Development*, 92(2), 662-671. <https://doi.org/10.1111/cdev.13534>
- Harris, P. (2005). *El funcionamiento de la imaginación*. Fondo de Cultura Económica.
- Harris, P. L. (1973). Perseverative errors in search by young infants *Child Development*, 44, 28–33. <https://doi.org/10.2307/1127675>
- Harris, P. L. (2021). Early constraints on the imagination: The realism of young children. *Child Development*, 92(2), 466-483. <https://doi.org/10.1111/cdev.13487>
- Harris, P. L., German, T., & Mills, P. (1996). Children's use of counterfactual thinking in causal reasoning. *Cognition*, 61, 233-259. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(96\)00715-9](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(96)00715-9)
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models*. Cambridge University Press.
- Király, I., Oláh, K., Csibra, G., & Kovács, A. M. (2018). Retrospective attribution of false beliefs in 3-year-old children. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 115, 11477–11482. <https://doi.org/10.1073/pnas.1803505115>
- Kominsky, J. F., Gerstenberg, T., Pelz, M., Sheskin, M., Singmann, H., Schulz, L., & Keil, F. C. (2021). The trajectory of counterfactual simulation in development. *Developmental Psychology*, 57(2), 253-268. <https://doi.org/10.1037/dev0001140>
- Kushnir, T. (2022). *Imagination and Social Cognition in Childhood*. Recuperado el 1 de abril de 2022 de <https://psyarxiv.com/wexka/>

- Lillard, A. S., & Woolley, J. D. (2015). Grounded in reality: How children make sense of the unreal. *Cognitive Development, 34*, 111-114. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cogdev.2014.12.007>
- McCormack, T., O'Connor, E., Cherry, J., Beck, S. R., & Feeney, A. (2019). Experiencing regret about a choice helps children learn to delay gratification. *Journal of Experimental Child Psychology, 179*, 162-175. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.11.005>
- Machado, A. (2003). *Proverbios y cantares*. El país. (Obra original publicada en 1912)
- Magid, R. W., Sheskin, M. & Schulz, L. E. (2015). Imagination and the generation of new ideas. *Cognitive Development, 34*. 99-110. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cogdev.2014.12.008>
- Martarelli, C., Mast, W., Lägec, D. & Roebbers, C. (2015). The distinction between real and fictional worlds: Investigating individual differences in fantasy understanding. *Cognitive Development, 36*, 111-126. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2015.10.001>
- Nyhout, A., & Ganea, P. A. (2019a). The development of the counterfactual imagination. *Child Development Perspectives, 13*(4), 254-259. <https://doi.org/10.1111/cdep.12348>
- Nyhout, A., & Ganea, P. A. (2019b). Mature counterfactual reasoning in 4- and 5-year-olds. *Cognition, 183*, 57-66. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.10.027>
- Piaget, J. (1923). Symbolic thought and the thought of the child. *Archives de Psychologie, 18*, 275-304.
- Piaget, J. (1989). *La formation du symbole chez Venfant: Imitation, jeu et reve, image et representation*. Paris: Delachaux & Niestle, S. A. (Obra original publicada en 1945)
- Piaget, J. (2012). *La psicología de la inteligencia*. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1947)
- Piaget, J. (2012). *Six études de psychologie*. Folio Essais. (Obra original publicada en 1964)
- Piaget, J. (2013). La représentation du monde chez l'enfant. *Presses Universitaires de France*. (Obra original publicada en 1947)
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2012) *La psychologie de l'enfant*. Presses Universitaires de France. (Obra original publicada en 1966)
- Real Academia Española (2012). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <http://www.rae.es>
- Redshaw, J., Suddendorf, T., Neldner, K., Wilks, M., Tomaselli, K., Mushin, I., & Nielsen, M. (2019). Young children from three diverse cultures spontaneously and consistently prepare for alternative future possibilities. *Child Development, 90*(1), 51-61. <https://doi.org/10.1111/cdev.13084>
- Shtulman, A., & Carey, S. (2007). Improbable or impossible? How children reason about the possibility of extraordinary events. *Child Development, 78*, 1015-1032. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01047.x>

- Sobel, D. M. (2004). Exploring the coherence of young children's explanatory abilities: Evidence from generating counterfactuals. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(1), 37-58. <https://doi.org/10.1348/026151004772901104>
- Suddendorf, T. (2010). Linking yesterday and tomorrow: Preschooler's ability to report temporally displaced events. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 491-498. <https://doi.org/10.1348/026151009X479169>
- Vygotsky, L. (1987). Formación de las funciones psíquicas superiores. Piados.
- Vygotsky, L. (2004) Imagination and Creativity in Childhood, *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7-97. <http://dx.doi.org/10.1080/10610405.2004.11059210> (Obra original publicada en 1930)