

ADOLFO JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, M. A.

*Catedrático Auxiliar de Educación,
Universidad de Puerto Rico.*

LOS MATERIALES LITERARIOS Y EL DESARROLLO PSICOLÓGICO DEL NIÑO

Consideraciones genéticas

La selección y adaptación de los materiales literarios que van a usarse en los diversos niveles y grados de la escuela elemental constituyen una tarea delicada que requiere cuidadoso discernimiento y exige el empleo de ciertos criterios de valoración.

Dicha labor envuelve, entre otros, los siguientes aspectos importantes: 1. escoger los materiales de modo que por sus temas, contenidos y formas correspondan al desarrollo psicológico de los niños que se enseñan; 2. adaptarlos, recrearlos y realizar en los mismos los necesarios cambios y ajustes para que resulten los más adecuados a las particulares condiciones educativas de los grupos docentes; 3. planear con anticipación y prever las situaciones óptimas de aprendizaje en que pueden emplearse con el mayor rendimiento educativo posible.

Ésta no es tarea fácil, pues los aspectos mencionados requieren cierta preparación profesional del maestro en aspectos fundamentales de la psicología y la pedagogía, entre otros, los siguientes: 1. conocimientos amplios de diversos materiales y familiarización con sus fuentes; 2. conocimientos suficientes acerca de la psicología del niño, especialmente en sus aspectos genéticos; 3. dominio del lenguaje, para poder determinar si la forma o exposición no exceden en dificultad a los conocimientos y destrezas que los niños poseen sobre su propio idioma, y realizar aquellos cambios convenientes y necesarios.

Es necesario señalar la importancia que revisten para esta enseñanza las investigaciones y los descubrimientos que se han logrado en el campo de la psicología y que facilitan señalar una más adecuada y segura orientación del preceptor en el manejo, selección y uso pedagógico de los materiales literarios a emplearse. Son de particular interés y aplicabilidad en este campo, los estudios realizados por la psicología genética y la antropología, las cuales han ido señalando la dirección que toma la evolución psíquica del educando en los distintos períodos de su vida como niño. Las implicaciones, para el currículo, de los hechos señalados por estas disciplinas son de valor incalculable. Es conveniente señalar las aportaciones realizadas por varios psicólogos, educadores y antropólogos, entre otros, G. Stanley Hall, Lloyd Morgan, James M. Baldwin, Arthur Jersild, Jean Piaget, Kurt Koffka, Raymond Wheeler, Francis Perkins, Herman Nohl, James B. Watson, Kurt Lewin y Sigmund Freud.

El método de la psicología genética estudia al niño en términos de su evolución psíquica; es decir, ofrece una explicación de su naturaleza observando sus cambios graduales en intereses, temas, preferencias, lenguaje, actitudes, deseos, centros de interés y de actividad, preponderancia de funciones mentales más específicas, como la imaginación, ritmicidad, sentido heroico; diferencias de sexos, etcétera.

Los cambios mentales y sociales que han de desempeñar tan importante función al manejar los materiales literarios a enseñarse, se enfocan dentro del marco del ambiente y la he-

rencia en que el niño se mueve; se establece la existencia de fases o períodos de crecimiento dentro del proceso ininterrumpido del desarrollo infantil; se determina la dirección de la enseñanza para corresponder a los cambios y modificaciones psíquicas del educando, y se adaptan el método y los materiales a las condiciones y necesidades de los alumnos.

El niño como unidad dinámica

Aunque el niño es entendido por la educación moderna como una unidad vital, anatómica, fisiológica y psicológicamente indivisible, la función primordial de la psicología genética ha sido señalar las zonas de diferenciación de la personalidad infantil durante su crecimiento. Estas zonas no están delimitadas por fronteras tajantes, cuantitativas y cronológicas, sino cualitativas y basadas en preferencias comunes. En relación con la unidad de la persona infantil, dice Lewin:

En sus aspectos relativo y dinámico el individuo constituye un sistema cerrado... La estructura individual e interna de cada niño se caracteriza en lo dinámico por una ligera y relativa diferenciación entre regiones psicológicas y por una leve firmeza funcional en cuanto a los límites que separan los diversos sistemas psicológicos.

En otras palabras, el niño es una unidad dinámica en mayor grado que el adulto. Por ejemplo, el bebé actúa primero con todo su cuerpo y sólo de modo gradual es que adquiere la habilidad para realizar movimientos especializados. Poco a poco es que aprende a separar voluntariamente, a desprender partes de su ambiente, a concentrarse (12:107).

Las experiencias psíquicas individuales del niño, sus acciones, emociones, propósitos, deseos y esperanzas se manifiestan incrustadas dentro de estructuras psíquicas definidas, o sea, dentro de esferas de personalidad y procesos totales (12:54).

Zonas de diferenciación

Para designar estas zonas más específicas y diferenciadas, la psicología genética ha empleado convencionalmente, pero con aspiración de precisarlas, diversos términos, como: ciclos, etapas, zonas, niveles, períodos, etcétera. Algunos psicólogos señalan que cada tres años de vida infantil constituyen tiempo más que suficiente para poder observar cambios psíquicos determinados en el niño y en el adolescente, sin establecer líneas fijas de demarcación psicológica. Estos períodos se dividen así: desde el nacimiento hasta los tres años; de 3 a 6, de 6 a 9, de 9 a 12, de 12 a 15, de 15 a 18, de 18 a 21, etcétera.

Dentro de esta escala, pueden acomodarse los siguientes momentos: 1. A los seis años, terminación del ciclo maternal o preescolar y comienzo del ciclo escolar; 2. de seis a nueve: nivel de los grados primarios (1º a 3º); de nueve a doce: nivel de los grados 4º a 6º, terminación de la educación elemental y comienzo de la educación intermedia.

Además, en cuanto a la evolución en intereses, preferencias y centros de actividad, se han señalado los siguientes períodos psicológicos: 1. rítmico, de los tres a los seis años; 2. imaginativo, de los siete a los nueve; 3. heroico, de los nueve a los doce; y 4. romántico, de los doce a los quince.

Vieja y nueva pedagogía

Uno de los errores fundamentales de la antigua pedagogía consistió en presentar a los niños materiales y actividades ajenos a su desarrollo psicológico y seleccionados de acuerdo con un criterio establecido por los mayores a base de la mentalidad adulta.

A partir de Rousseau (1712-1778), se insistió cada vez más en que el niño debe tratarse como niño que es y no como adulto en miniatura; que en distintas etapas en su proceso de maduración el niño muestra características distintas y propias de su edad y que para cada etapa se necesitan actividades y

materiales apropiados. Estas ideas fundamentales del filósofo ginebrino, ejercieron profunda influencia en Basedow, Pestalozzi, Herbart, Fröebel, el Coronel Parker y Dewey.

Contra ese sistema de educación imperante, del cual todavía se conserva considerable lastre en muchas escuelas del mundo, decía Rousseau en su *Emilio*: "Siempre se está buscando al hombre que hay en el niño sin pensar qué es el niño antes de convertirse en hombre. . . Casi todos sus defectos de cuerpo y alma tienen la misma causa: queremos hacerlos hombres antes de tiempo". No fue Rousseau el único que entrevió esta diferencia fundamental. Muchos siglos antes, San Pablo, primero, y después San Agustín, habían señalado la propia y particular naturaleza del niño, frente a la del adulto. En una de sus epístolas a los corintios, había dicho el apóstol de Tarso: "Cuando yo era niño hablaba como niño, jugaba como niño, discurría como niño. Pero cuando fui ya hombre hecho, di de mano a las cosas de niño". (Corintios I, xiii, 2).

Rousseau señaló cuatro etapas en el crecimiento del niño, del adolescente y del joven: 1. Primeros cinco años; 2. de los cinco a los doce; 3. de los doce a los quince, y 4. de los quince a los veinte. Según Rousseau, en cada período el educando desplegaba características determinadas, las cuales requerían ser correspondidas mediante métodos, actividades y materiales diferentes y adaptados a cada etapa.

Teoría de la recapitulación y épocas culturales

Una de las orientaciones fundamentales de la pedagogía moderna consiste en el rechazo de la teoría de la recapitulación, propuesta inicialmente por G. Stanley Hall y Herbert Spencer, y de su secuela, la teoría de la correlación o sucesión formal, basada en la recapitulación.

Granville Stanley Hall (1844-1924) formuló a principios del presente siglo una concepción sobre el desarrollo del niño, según la cual éste repite en su crecimiento los distintos estados

culturales de la raza humana y recapitula la evolución mental del hombre desde el primitivo hasta el actual. Hall sostenía que el viejo dicho de que los padres viven otra vez su vida de niños, no es menos cierto que el que afirma que el niño repite la historia de la raza humana. Afirmaba que en lo biológico, el niño pasaba desde su concepción en el seno materno, por una serie de formas, desde las protozoarias hasta el hombre.

La blástula resultante de la fecundación sexual es, según Hall, una diminuta agrupación celular, la que hacia la segunda semana semeja un invertebrado; a la tercera, tiene estructuras en forma de agallas, como el pez; a la quinta, parece un anfibio; hacia el tercer mes un reptil, y del quinto en adelante cobra forma de antropoide, hasta culminar en el noveno en la forma humana. Del mismo modo, en lo psicológico, según Hall, el niño muestra en forma atávica las características de la historia de la raza: miedos, afectos, preferencias, intereses, etcétera (22: 289). El punto de apoyo biológico de esta teoría fue el descubrimiento en el campo de la embriología de que el embrión humano durante su período gestatorio —ontogénesis— guardaba cierta semejanza con distintas formas logradas en la evolución de las especies —filogénesis.

La moderna biología ha demostrado, sin embargo, que la ontogénesis no repite completamente la filogénesis. Dice Loeb:

Es tiempo de darnos cuenta de que algunos de los fenómenos en el desarrollo embrionario no son un proceso continuo, sino discontinuo... Los cambios funcionales del embrión son súbitos y no graduales. Al alcanzar cierta etapa del desarrollo, su corazón comienza a latir en un momento dado.

La idea de un crecimiento continuo no responde a las cualidades físicas del protoplasma o materia coloidal. Las sustancias coloidales de nuestro protoplasma alcanzan momentos críticos (13: 252-253).

Además, los estudios más avanzados en el campo de la histología demuestran que en la creación de organismos superiores,

o sea los más y más complejos y especializados en la escala zoológica ascendente, la naturaleza no ha operado siempre mediante los mismos procesos determinados y secuentes. En la elaboración de una estructura tan fina y delicada como el sistema nervioso del hombre, la naturaleza no repite necesariamente los procesos y estadios evolutivos de las especies anteriores. Según Cajal, uno de los fenómenos básicos en la estructuración y desarrollo de la neurona es la sabia economía de espacio, tiempo y materia vital con que opera la naturaleza (18: 156-169).

El programa escolar

La teoría de la correlación o sucesión basada en las épocas culturales de la historia humana proponía una recapitulación en la escuela del pasado cultural del hombre. Se señalaba que el niño, en cada etapa de su desarrollo, debía estudiar la cultura correspondiente a la etapa en el desarrollo de la raza. El programa y sus materiales se organizaban a base de "épocas culturales" para así repetir en la educación del niño toda la historia de la humanidad.

Se señalaban tres, cinco y a veces ocho épocas culturales. Ejemplo: 1. época salvaje: de caza y pesca; 2. nómada, o de domesticación de animales; 3. agrícola; 4. de oficios domésticos y economía de pequeños pueblos; 5. industrial: período de factorías y economías nacionales modernas.

Así, el niño pequeño cuyo antecesor milenario era el hombre de las cavernas, debía ser considerado, tratado y enseñado como si fuera un pequeño salvaje. Los temas y centros de interés en el comienzo de la vida escolar debían ser entre otros: el hombre primitivo, la caza, la pesca, Robinson Crusoe, etcétera.

Como se podrá observar, todas las materias del programa se presentaban dentro de una organización lineal y lógica, estructura rechazada hoy por la psicología y la pedagogía científicas.

Desde su propulsor inicial, el profesor Tuiskon Ziller (1817-1883), de la Universidad de Leipzig, la teoría de las épocas culturales, basada en la recapitulación, ha tenido algunos defensores distinguidos, como Marañón y Freud, aunque ha sido rechazada por notables educadores, filósofos y psicólogos, como Watson, Titchener, Dewey y Jespersen.

Marañón sostiene que:

La infancia representa en el ciclo de nuestra vida lo que las edades primitivas en la vida de la especie. Sobre el alma infantil se va sedimentando el alma de cada una de las edades siguientes. Y en el alma moderna del hombre normal, la del niño queda como escondida y borrada (14: 21).

En su interpretación de los sueños, el psiquiatra vienés Sigmund Freud, creador de la terapia psicoanalítica para tratar desórdenes de la personalidad por medio de la palabra, señala que sepultadas en nuestro inconsciente existen múltiples experiencias y fuerzas ancestrales, como residuos del alma primitiva que perviven en el hombre actual. Dice Freud:

¿No será más probable y aceptable que en la vida psíquica de los niños actuales dominen aún los mismos factores arcaicos que dominaban en la época de la civilización primitiva?

Es muy posible que el niño, en el desarrollo de su psiquis, resuma simplemente la evolución de su especie, lo mismo que ocurre con el desarrollo físico, según ha demostrado, desde hace tiempo, la embriología (27: 95).

En su estudio sociológico sobre la criminalidad en Puerto Rico, el Profesor Rosario sostiene la teoría de que "el hombre al nacer no es ni siquiera un ser humano" y que "si le arrebatamos a un seglar cualquiera su sistema de símbolos hacemos desaparecer la persona y nos queda sólo un animal irracional" (19: 6; 10).

A esta concepción cruda y animalística del niño y del hom-

bre podemos oponer, entre otros, el criterio de Karl Vossler, uno de los más prestigiosos filólogos alemanes del presente siglo. Dice Vossler:

El niño no llega a ser un ser espiritual porque tenga y ejercite órganos vocales, sino que tiene y ejercita sus órganos vocales porque es un ser espiritual. El lenguaje es la expresión del espíritu; no inversamente. Los órganos vocales son idénticos al don del lenguaje. Aun cuando el hombre esté privado de todos los movimientos de expresión, sigue siendo siempre una criatura dotada de lenguaje... (26: 55).

En sus diversos estudios sobre el alma, la mentalidad y la mitología primitivas, los psicólogos franceses Levy Brühl y Henry Wallon sostienen que "la mentalidad del niño, en cierto modo, repite la del primitivo si no totalmente, en muchos aspectos" (9: 119).

No obstante, a pesar de estos intentos de especulación teórica y de psicología comparada, un hecho cierto y generalmente reconocido es la imposibilidad de la antropología para poder determinar el verdadero carácter, naturaleza y *modus operandi* de la mentalidad primitiva original. La única posibilidad es estudiar, como lo intenta Krelinger (11: 175-181), las culturas vivas y actuales de organización tribal y rudimentaria y tomarlas como representativas del hombre del neolítico. El problema es: ¿qué correspondencia existe entre los indígenas del Archipiélago Índico, los del Congo, el Sudán, las Islas Fridgi, y el Amazonas, con su antecesor multimilenario de las cavernas?

Karl Bühler va todavía más lejos, pues equipara al niño pequeño con los primates irracionales. La etapa prelingüística, en esa última fase en que el niño comienza sus esfuerzos por mantenerse en posición vertical, y durante la cual comprende ciertos signos del lenguaje mímico y algunos elementos del lenguaje articulado, es llamada por Bühler "edad del chimpancé".

La psicología experimental contra la concepción primitivista sobre el niño

Contra la concepción primitivista y recapitulante sobre el niño, se manifestó ya en 1906 el psicólogo anglonorteamericano Edward B. Titchener (1867-1927). Sostenía que, aunque el proceso de percepción es muy antiguo en la historia de la raza humana, la teoría de algunos biólogos de que el embrión repite en minutos la evolución de la especie y el niño en meses y pocos años la historia cultural de la humanidad, es infundada, pues la naturaleza toma a trechos, y en la vida mental del hombre no se repiten tales estados ancestrales como pretenden ver los que apoyan la teoría de recapitulación (23: 128).

El psicólogo americano John B. Watson (1878-), propulsor del conductismo en América, atacó también esta tesis. Dice Watson:

Bajo la influencia de varios psicólogos carentes de conocimientos biológicos se ha afirmado mucho una teoría perniciosa sobre las etapas de la actividad infantil, conocida como teoría de la recapitulación. Sostiene que la ontogénesis repite la filogénesis y que el niño al crecer pasa por las etapas de la raza. Supone entonces que debe pasar por etapas activas similares a la del pez, el mono y el hombre primitivo... Un estudio genético verdadero del niño y conocimientos más sólidos de biología constituyen el mejor remedio contra esta concepción dañina (28: 287).

El lingüista danés Otto Jespersen, en sus estudios sobre el lenguaje, al referirse al aprendizaje del idioma vernáculo en la niñez considera como un error el intento de explicar la ontogénesis del lenguaje en el niño por el principio de recapitulación. Según esta teoría, criticada por Jespersen, las etapas en el aprendizaje del idioma siguen en forma abreviada el mismo curso de la formación e historia del lenguaje en la raza humana. Dice Jespersen:

...Muchos creen que el desarrollo de la facultad del habla por la raza humana puede verse como en un espejo en el proceso

en que el niño aprende a comunicar sus pensamientos por medio de sus órganos vocales. Así, se menciona el lenguaje del niño como ejemplo y paralelo del proceso de formación del lenguaje en su etapa primitiva. Pero muchos han hecho una errónea inferencia al aplicar el principio, ya que han tomado sus ejemplos del aprendizaje que el niño hace de un lenguaje creado previamente. La falacia se hace evidente si imaginamos a alguien que trate de explicar la evolución de la música a base del modo como un niño aprende en nuestros días a tocar el piano (8: 417).

Los períodos psicológicos

En el transcurso de la vida infantil, los cambios en centros de interés, temas, actividades y preferencias no ocurren ni súbita ni linealmente. No existen mutaciones violentas en el desarrollo psicológico, y en las fases fronterizas entre unos períodos y otros lo que hay muchas veces es concurrencia y superposición de factores. En su estricto sentido psicológico sería una concepción incorrecta, simplista y pueril afirmar que algún período de la vida infantil comienza cuando el otro termina. Tal eslabonamiento sucesivo y en cadena no tiene realidad cuando de la evolución psíquica del niño se trata.

Diversos psicólogos han esquematizado el desarrollo de la vida psíquica infantil de distintas maneras.

Stumpf la divide en tres períodos no relacionados entre sí: 1. De alalia (sin lenguaje); 2. De lenguaje; 3. De vida escolar.

W. Stern establece solamente dos ciclos: 1. de juego; 2. De juego y trabajo.

Aníbal Ponce propone una clasificación a base del desarrollo de la inteligencia, en cuatro etapas: 1. De maduración: predominio de la impulsividad y la emoción (de los quince a los dieciocho meses); 2. De la técnica: empleo y adiestramiento de las manos (de los dos a los tres años); 3. Egocéntrica: (de los tres a los siete años); época de monólogo: el lenguaje infantil carece de función social; 4. De pensamiento racional: (de los

siete a los once años), desarrollo de la razón y del simbolismo del concepto (9: 77-78).

En su libro sobre la inteligencia y el pensamiento del niño, Jean Boujarde propone dos etapas: 1. De inserción exploradora y adaptación objetiva (de tres a siete años), y 2. De interpretación subjetiva (de siete a doce). Dentro de estas dos etapas hay tres momentos: realismo (hasta los cuatro), animismo (hasta los siete), y artificialismo (de los siete en adelante).

Alguno psicólogos como Bühler y Piaget conceden gran importancia al desarrollo del lenguaje en la evolución psíquica del niño y en sus formas de pensamiento y razonamiento.

Piaget propone dos etapas: 1. del lenguaje egocéntrico (hasta los cuatro años), y 2. del lenguaje socializado (de cuatro a siete) (17).

Una teoría que goza de bastante aceptación consiste en establecer varias etapas en el desarrollo psicológico a base de los cambios en los intereses, preferencias y tendencias infantiles. Se estima que hasta poco antes de la adolescencia, el niño pasa por un período rítmico, uno imaginativo y uno heroico.

1. *El período rítmico*

Se acepta generalmente que durante la segunda parte del ciclo maternal, o sea, desde los tres hasta los seis años aproximadamente, el niño pasa por una fase de creciente intermitencia —período rítmico—, el cual se afina y reafirma con los juegos folklóricos, canciones sencillas, rimas y cuentos con estribillo. Desde que comienza a andar, el niño repite sus actividades preferidas con un ritmo incansable. La isocronía constituye una característica de su edad psicológica: la misma acción es comenzada y terminada y vuelta a comenzar muchas veces. Así va y vuelve de un juguete a otro, llena y vacía su balde de arena, voltea y baila, se mece en el sillón él solo y es sensitivo al palmeo, a la música sencilla y a la canción de cuna. Desde temprana edad se manifiesta la tendencia al balanceo repetido y hacia las actividades de tipo pendular (21: 132).

Las implicaciones de estos hechos en relación con el niño que se inicia en la escuela a los seis o siete años, son claras. Los mejores materiales y actividades los constituyen los juegos infantiles y folklóricos, las adivinanzas, las canciones sencillas y con estribillo, ciertos cuentos, especialmente los de hadas, y las rimas y unidades basadas en experiencias, para aprender a leer.

A propósito de la rima, decía Nellie Cooper:

Las rimas infantiles, que han resistido la prueba del tiempo, proporcionan delicioso material de lectura para el niño pequeño. El posee un sentido inconfundible del ritmo, y la selección usada, poema o rima, debe poseer este elemento rítmico (4: 43).

Al discutir la importancia de una buena motivación en los grados primarios, Turner sostenía que el trabajo de lectura debe estar motivado y que para este propósito debe aprovecharse eficientemente el instinto rítmico del niño. "El niño" —decía— "es rítmico por naturaleza. Debido a esta innata tendencia, los símbolos que se introducen en forma rítmica se aprenden fácilmente" (24: 192).

Harris, Donovan y Alexander afirman que los niños no se cansan de las repeticiones naturales y que las rimas y los estribillos constituyen un buen medio para iniciar al niño en la literatura (7: 221).

2. *El período imaginativo*

Hacia los últimos años del período rítmico se manifiesta con creciente intensidad el período imaginativo, el cual tiene su más elevada expresión hacia el segundo o tercer año de escolaridad, o sea, hacia el centro y extremo superior del nivel de los grados primarios.

Durante esta fase es necesario señalar la importancia y valor pedagógico del cuento de hadas como estimulante de la imaginación infantil, y como medio de cultivar y encauzar su poten-

cia creadora. Unamuno definía la imaginación como “la facilidad de crear imágenes, no de imitarlas o repetirlas, e imaginación es en general la facultad de representarse vivamente y como si fuese real, lo que no lo es, y de ponerse en el caso de otro y ver la cosas como él las vería” (25: 39).

Es necesario que hagamos firme objeción a los que movidos por el criterio científicista y positivista, que forma parte de una de las corrientes del materialismo en boga en nuestro tiempo, condenan y rechazan el uso del cuento de hadas como material pedagógico. Estas personas preconizan un tipo de enseñanza directa y cruda de la realidad y el cultivo invariable de una actitud realista, objetiva y concreta hacia todo lo que rodea al niño.

El problema de determinar la existencia de valores educativos en la literatura de fantasía que se ofrece a los niños ha sido discutido, entre otros, por Wheeler (30), del Valle (6) y Jesualdo (9).

Importancia de la imaginación

Sin la ayuda de la imaginación no hubieran sido posibles las más grandes empresas humanas, ni las obras exquisitas del arte, ni muchos descubrimientos de la ciencia misma. Cuando todavía el misterio del fenómeno natural no deja entrever al investigador apenas ningún secreto, la formulación de hipótesis o supuestos basados en consideraciones imaginadas o intuitivas constituye parte no menos importante del método científico.

Almy señala la importancia que reviste el carácter imaginativo que hay en los juegos infantiles, la necesidad de que los niños vayan preparándose para diferenciar la realidad de la fantasía (2: 231) y el papel que desempeña la repetición normal de las mismas actividades. Cuando esta repetición se estereotipa y vuelve compulsiva, es probable que la misma esté sirviéndolas como medio protector contra alguna forma de ansiedad (2: 247).

Sobre el valor de la imaginación en la vida del hombre y su cultura dice Cassirer:

...Para poder descubrir la herramienta, en cuanto tal, el hombre tiene que remontar la mirada por encima del horizonte de sus necesidades inmediatas...

Esta "representación" anticipada del futuro caracteriza todos los actos humanos. El hombre necesita representarse "imaginariamente" algo que no existe, para pasar luego de esta "posibilidad" a la "realidad", de la potencia al acto (3: 43, 44).

El antropólogo alemán Herman Nohl señala que "constituye una de las más importantes funciones de la educación, evidentemente, el ir orientando al niño en su desarrollo, desde el mundo de la fantasía hasta el mundo de la realidad" (15: 58).

Adolfo Erdman nos describe en un pasaje autobiográfico de palpitante interés la influencia beneficiosa que la actividad imaginativa bien ejercitada y fortalecida puede tener tanto en la formación de la personalidad del muchacho como en el desarrollo de su lenguaje:

Cuando no podía encontrarme a gusto en el mundo real de la escuela, tenía como compensación un segundo mundo soñado, más bello que aquél y que me brindaba emociones nuevas. Tan pronto como pisaba el umbral de la puerta de mi casa penetraba en este mundo, en el país maravilloso de las musarañas, en el que no había escuelas, ni maestros, ni hermanos mayores que vigilasen mis estudios...

Y como mi juego iba alimentándose de relatos de viajes, mis pensamientos y mis ensoñaciones cobraban siempre la forma de estos relatos impresos, es decir, la forma de frases redondeadas y narrativas. Así iba acostumbrándome constantemente, sin darme cuenta de ello, al arte de narrar, lo que no cabe duda que contribuía al éxito de mis ejercicios escolares de composición; y a esta práctica atribuyo también la facilidad y la claridad con que he llegado a expresarme (15: 56-57).

Asimismo Rubén Darío atribuye gran parte de su temprana vocación literaria, entre otras cosas, a la influencia ejercida en su espíritu durante la niñez por la lectura de los cuentos árabes de *Las mil y una noches*.

De Olazábal, en su trabajo sobre Alexander Pushkin, señala la positiva influencia de los cuentos de hadas en la personalidad del que fue más tarde uno de los grandes literatos rusos:

Al niño le han hablado en ruso y el más vivo recuerdo que conservó el poeta durante toda su vida fue el de dos cabezas canas: su abuela y la ñaña —nodriza— que inclinadas sobre su cama le velaban el sueño. Ambas lo arrullan con maravillosos cuentos, llenos de aparecidos, de hermosas princesas y apuestos guerreros, brillantes leyendas de la tradición popular que llegaron a hacer de él el cantor de la tierra rusa y el poeta nacional y nacionalista por excelencia (5: 10-11).

Y años después, en 1825, preso por motivos políticos en Mijailouskoie, se dirigirá a su sobrina Arine Radionouska, ya muy viejecita, para pedirle que con sus hermosos cuentos lo haga volver a vivir los años primeros de la lejana infancia:

Nuestra vieja choza está triste y sombría. ¿Por qué, viejecita estás callada al lado de la ventana? ¿Estarás hastiada, amiga mía, del aullido de la tormenta o te habrás dormido al zumbar de la rueca? (5: 10-11).

Realidad y fantasía

La psicología nos señala que una característica fundamental en los niños pequeños es que no distinguen entre el mundo de la realidad y el de la fantasía: ambos son la misma cosa para ellos. No es hasta que alcanzan los ocho o nueve años que empiezan a cobrar conciencia de la diferenciación. Este hecho explica por qué los niños de cierta edad aceptan, del modo más natural y sin cuestionarlas todas las narraciones llenas de aven-

turas y hechos extraordinarios, de transformaciones mágicas, de personajes fabulosos y los más extraños acontecimientos.

También a esta condición psicológica normal se debe que no sepan distinguir entre lo serio y lo ridículo, carezcan de sentido de humor a la manera adulta, exageran mentalmente las experiencias, y se enfrascan en las más originales y raras conversaciones (30: 230).

Es infundada la teoría de los que se oponen a que narremos a los niños cuentos de hadas y leyendas y que les hagamos creer en Santa Claus o en los Reyes Magos, basándose en que cuando llegue el momento de saber la verdad sufrirán un impacto emocional dañino. Lo contrario es lo cierto, pues un sistema de educación positivista y crudo no sólo privará al niño de satisfacer ciertas necesidades psicológicas naturales, sino que lo endurecerá prematuramente. Por medio de los más excelsos personajes y acciones de los cuentos, las leyendas y la tradición —princesas, enanos, cenicientas, animales, Santa Claus, Los Magos de Oriente— los niños empezarán a comprender a su manera, el mundo de los valores éticos y estéticos: el bien, la verdad, la belleza, el amor, la generosidad, la fe, la religiosidad, la abnegación, etcétera.

En el caso específico de los cuentos de hadas, que constituyen uno de los tipos de narración más fascinantes, encontramos dos elementos psicológicos fundamentales: 1. humanización o realismo, en la personificación de animales y cosas, y 2. semirrealismo y mito infantil, en los personajes fabulosos extranaturales, como hadas, gigantes, etcétera. Estos son dos modos propios a través de los cuales se desenvuelve la imaginación infantil. Los adultos tenemos también otros medios aunque distintos, de expresión psíquica. Y es innegable que en muchos hombres, jóvenes y viejos, perdura todavía como nostálgica evocación de su niñez, el gusto por los cuentos de hadas.

Es en provecho de la civilización y de la cultura que debemos cultivar y preservar intacto el interés espontáneo, vivo y natural de los niños por los cuentos de hadas, el folklore, la

leyenda, la narración épica y el arte. Un manejo adecuado de este aspecto de la vida infantil hará más eficaz, feliz y segura la transición de lo irreal hacia lo real, del estado psicológico dependiente hacia el independiente. Estos momentos son necesarios para el logro de una personalidad preparada para entender y comprender mejor en lo futuro el sentido y misión del hombre y de la vida (30: 232).

El psiquiatra vienés Alfred Adler señala la importancia de la fantasía en el proceso de ajuste del niño a los problemas de su vida. Aunque en casos patológicos pueda ser un medio de escape y refugio de lo real, en su forma normal constituye una manera de acercarse y enfrentarse a la realidad. Adler mismo refiere cómo a la edad de cinco años consiguió vencer el miedo a la muerte y los muertos imaginándose vivamente que se paseaba solo por un cementerio. “Esta fantasía mía —dice— no ha sido inútil; pertenece a mi entrenamiento psíquico; ha contribuido a que yo estuviese, en la realidad, ante el problema de la muerte en actitud más firme y menos angustiada” (1: 74).

3. *El período heroico*

Aproximadamente entre nueve y doce años, o sea, durante la etapa de la preadolescencia, los niños desarrollan nuevos intereses. Esta fase se manifiesta en el culto del niño por el heroísmo y la acción enérgica, lo cual se refleja en una evolución de su interés hacia otro tipo de material de lectura, hacia otra clase de personaje.

Se despierta en el niño una determinada voluntad de acción, de valor, de experiencia de fuerzas en choque, de heroísmo tenaz, de energía y determinación. Este juego de fuerzas humanas opuestas, desatadas y discordantes tiene su aspecto más dramático en la emulación en que necesariamente viven los personajes, lucha que se resuelve en armonía con una voluntad de justicia poética final. En la sensibilidad infantil se destaca con claridad la preferencia avasalladora y tenaz por el héroe, por el individuo que en lucha de vida o muerte en un medio inter-

venido por fuerzas humanas corruptas y enemigas de la ley, hace prevalecer el orden y la justicia.

El carácter heroico

Esta tensión heroica se desarrolla idealmente en los diversos medios recreativos y educativos de que el niño dispone: el libro de aventuras, la tirilla cómica, la radio y televisión, el cinematógrafo. Aunque movidos todos por el mismo ideal, los personajes heroicos varían en ambiente, personalidad, sexo y naturaleza.

Es necesario señalar las posibilidades que tienen para la educación durante esta etapa las narraciones de los hechos realizados por los héroes míticos de todos los tiempos: Aquiles, Ulises, Prometeo, Sigfrido, Beowulf, etcétera. Ortega y Gasset afirma que estas imágenes serán eternamente escolares.

...Gozan de una irradiación inmarcesible, generatriz de inagotables entusiasmos. Un pedagogo practicante despreciará estos mitos y en lugar de tales imágenes fantásticas procurará desde el primer día implantar en el alma del niño ideas exactas de las cosas.

...Para mí, los hechos deben ser el final de la educación: primero, mitos; sobre todo, mitos. Los hechos no provocan sentimientos (16: 358).

Esta voluntad heroica no cobra exactamente los mismos caracteres en el varón que en la niña. Si durante el período anterior —imaginativo— no había diferencias en las preferencias entre uno y otro sexo, y las mismas narraciones podían hacerse a todo el grupo, durante la época heroica se establecen algunas diferencias. En el varón el sentido heroico es una especie de afición al espacio abierto en la naturaleza, a recorrer distancias, a escalar montes y llegar a nuevos sitios hasta entonces desconocidos, a moverse con rapidez, a jugar con violencia. En la niña este sentido se manifiesta en una preferencia

por la vida doméstica, por el vivir felizmente entre el hogar y la escuela. Hay mucha menos fruición que en el varón en el juego deportivo y el correteo lejos del hogar. Quizás en esta actitud hayan influido las convenciones y cuidados que dentro del seno del hogar se prodigan a la niña en mayor grado que al varón y la diferencia se deba más a factores ambientales educativos.

Teniendo en cuenta estos hechos, en algunos sistemas escolares del mundo se ha ensayado la separación de niños y niñas de nueve a doce años en salones para varones y para mujeres, respectivamente.

Tirilla, historieta, cine y televisión

Uno de los problemas básicos que se plantean los educadores actuales es determinar cómo pueden afectar en forma positiva o negativa a la personalidad del niño las tirillas cómicas, los cuadernos de historietas, el cinema y la televisión. Estos cuatro instrumentos recreativos están en gran demanda por los preadolescentes y hasta por los niños de cinco a siete años de hogares acomodados.

Jones (10) y Almy (2) sostienen que estos materiales no tienen por sí mismos efectos nocivos sobre el niño y que muchas formas de perversión de la conducta infantil atribuidas a la supuesta influencia malsana de algunas tirillas y películas, son más bien el efecto de una multiplicidad de factores ambientales y formativos. Almy cree que si se cultiva el espíritu crítico en el niño y se despierta su sensibilidad para distinguir sin confusión un sistema deseable de valores y discriminar con claridad entre formas deseables e indeseables de conducta, no habrá peligro de deformación (2: 329-330).

Personajes heroicos representativos

A continuación ofrecemos una lista breve de personajes heroicos representativos:

1. El vaquero
 - a. Hopalong Cassidy
 - b. Gene Autry
 - c. Roy Rogers
 - d. El llanero solitario
 - e. Casey Ruggles
 - f. Cisco Kid

2. El aventurero, el conquistador, el héroe de la guerra india
 - a. Buffalo Bill
 - b. Davy Crockett
 - c. Robinson Crusoe
 - d. Terry y los Piratas
 - e. Aventuras de Aguilucho

3. El detective y policía
 - a. Nick Carter
 - b. Sherlock Holmes
 - c. Dick Tracy
 - d. La Policía Montada
 - e. Vic Flint
 - f. Boston Blackie

4. El superhombre, la supermujer, el superanimal
 - a. Cristóbal, Trotamundos del Espacio
 - b. Roldán el Temerario
 - c. Brick Bradford el Indomable
 - d. El ratón aerodinámico
 - e. Mary Marvel
 - f. La Pantera Negra

5. El mago
 - a. Mandrake el Mago
 - b. El Fantasma

6. El aviador, el marino, el soldado
 - a. Jorge el Piloto
 - b. Juan el Intrépido

- c. Bon Bolt
 - d. Luis Ciclón
7. El hombre de la vida corriente
- a. Diplo
 - b. Aventuras de don Canuto
 - c. Ferdinand
 - d. Dorita
 - e. El Chiquito Abner
 - f. Miguel Finn
 - g. Cuquita la Mecnógrafa
 - h. Benitín y Eneas
 - i. Pepe Dinamitas
 - j. Educando a Papá.
 - k. Tapón
 - l. Pepita
 - m. Nena
 - n. Tristán Tristán
 - o. Winnie Winkle
 - p. Juan Sin Miedo
 - q. Don Tito
 - r. El Reyecito
 - s. Pedro Harapos
 - t. Pomponio
 - u. Queta Pando
8. El caballero medieval
- a. El Príncipe Valiente
9. El hombre de la selva
- a. Tarzán
 - b. Kevin el Audaz
10. Niños
- a. Periquita
 - b. Torito
 - c. Enriquito
 - d. Pulgarcito
 - e. Timmy

- f. Maldades de dos pilluelos
 - g. Ana la huerfanita
 - h. Pepín
11. Animales
- a. El Ratón Miguelito
 - b. Tío Remus
 - c. El Pato Donald
12. Del deporte
- a. Pancho Tronera
 - b. Sugar Ray Robinson
 - c. Rubén Gómez
13. Héroe de la ciencia y la santidad
- a. Madame Curie
 - b. Alberto Schweitzer
 - c. Edward Livingstone
 - d. Francisco de Asís

Tipos de material literario

Al emplear los criterios de selección y adaptación, el maestro se encuentra con una gran variedad de materiales, los cuales habrá de justipreciar cuidadosamente antes de usarlos. Algunos de los tipos más conocidos son los siguientes:

1. Cuentos de hadas
 - a. De Andersen
 - b. De Perrault
 - c. De Grimm
 - d. De otros autores: Vigil, Schmidt, Collodi, etcétera.
2. Fábulas
 - a. De Esopo
 - b. De La Fontaine
 - c. De Samaniego
 - d. De Iriarte

3. Mitos
 - a. Griegos y romanos antiguos
 - b. Medievales y modernos
4. Leyendas
 - a. Paganas (Antigua Grecia y Roma)
 - b. Cristianas
 - c. Medievales
 - d. Modernas
 - e. Indígenas
5. Cuentos históricos.
6. Cuentos heroicos
7. Cuentos biográficos y autobiográficos
8. Poesías narrativas
9. Parábolas
10. Cuentos orientales
 - a. Las mil y una noches
 - b. Calila y Dimna
 - c. El Talmud
11. Cuentos literarios
 - a. De Leopoldo Alas
 - b. De John Ruskin
 - c. Adaptaciones de obras literarias: Shakespeare, Cervantes, etcétera.
12. Cuentos jocosos
 - a. Juan Bobo
 - b. Simón el Tonto
 - c. Bertoldo, Bertoldino y Cacaseno
13. De viajes y aventuras
 - a. Conquista de Méjico
 - b. Descubrimiento del Polo Norte
14. Cuentos científicos
 - a. Un viaje a la luna

- b. La vida de una hormiga
- c. Veinte mil leguas de viaje submarino

BIBLIOGRAFÍA

1. Adler, Alfred, *La psicología individual y la escuela*. Buenos Aires, Edit. Losada, 1947, 174 p.
2. Almy, Millie, *Child Development*. New York, Henry Holt and Co., 1955, 490 p.
3. Cassirer, Ernst, *Las ciencias de la cultura*. México, Fondo de Cultura Económica, 1951, 191 p.
4. Cooper, Nellie, *How to Teach the Primary Grades*. Chicago, A Flanagan Co., 1920, 304 p.
- ✓ 5. De Olazábal, Pedro, *Pushkin: el hombre, el poeta, el precursor*. Buenos Aires, Edit. Atlántida, 1944, 131 p.
- ✓ 6. Del Valle, Gerardo, "¿Debe propiciarse el cuento de hadas?". *América*. La Habana, Cuba (julio, agosto y septiembre, de 1945), núms. 1, 2, 3, p. 15.
7. Harris, J. M. Donovan, H. L., and Alexander, T., *Supervision and Teaching of Reading*. Richmond, Johnson Publishing Co., 1927.
8. Jespersen, Otto, *Language: Its Nature, Development and Origin*. New York, The Macmillan Co., 1949, 448 p.
9. Jesualdo, *La literatura infantil*. Buenos Aires. Edit. Losada, 1944. 283 p.
10. Jones, Vernon, "Character development in children: an objective approach", in *Manual of Child Psychology*, edited by Leonard Carmichael. New York, John Wiley and Sons, 2nd. ed., 1954, p. 804.
11. Krelinger, Ricardo, "Colectivismo, materialismo y realismo del pensamiento primitivo", en *Curso básico de humanidades*. Antología de lecturas, Río Piedras, Edit. Universitaria, Universidad de Puerto Rico, 1950, V. I., 253 p.
12. Lewin, Kurt, *A Dynamic Theory of Personality*. New York, Mc Graw Hill Book Co., 1935.

13. Loeb, Jacques, *Comparative Physiology of the Brain and Comparative Psychology*. New York, G. T. Putnam's Sons, 1907, 309 p.
14. Marañón, Gregorio, *Vida e historia*. Buenos Aires: Espasa-Calpe, Argentina, 1934, 161 p., 2a. ed., Col. Austral.
15. Nohl, Herman, *Antropología pedagógica*. México, Fondo de Cultura Económica, 1950, 307 p.
16. Ortega y Gasset, José, "El espectador: biología y pedagogía", en *Obras de José Ortega y Gasset*. Madrid, Espasa-Calpe, 1943, 2 vols., 1747 p.
17. Piaget, Jean, *The Language and Thought of the Child*. New York, The Humanities Press, 1952.
18. Ramón y Cajal, Santiago, "Inducciones fisiológicas de la morfología y conexiones de las neuronas", en Felipe Jiménez de Asúa, *El pensamiento vivo de Cajal*. Buenos Aires, Edit. Losada, 1945, 232 p., 2a. ed.
19. Rosario, José C., *El problema de la criminalidad en Puerto Rico*. Puerto Rico, 242 p. (Sin pie de imprenta; sin fecha).
20. Schultz de Mantovani, Fryda, "Andersen y la fábula", *Sur*. Buenos Aires, Núm. 86 (abril de 1950).
21. Skinner, Charles E., and Harriman, Philip L., *Child Psychology*. New York, The Macmillan Co., 1949, 522 p.
22. Stanley Hall, G., et al., *Aspects of Child Life and Education*. Boston, Ginn and Co., 1907, 326 p.
23. Titchener, Edward B., *Experimental Psychology: A Manual of Laboratory Practice*. London The Macmillan Co., Ltd., 1906, V. I., 214 p.
24. Turner, Edwin A., *The Essentials of Good Teaching*. Boston, D. C. Heath and Co., 1920.
25. Unamuno, Miguel de, *Contra esto y aquello*. Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1941, 157 p.
26. Vossler, Karl, *Idealismo y positivismo en la lingüística*. Madrid, Edit. Poblet, 1929, 250 p.
27. Waelder, Robert, *El pensamiento vivo de Freud*. Buenos Aires, Edit. Losada, 1947, 210 p., 2a. ed.
28. Watson, John B., *Psychology from the Standpoint of a Behaviorist*. Philadelphia, J. B. Lippincott Co., 1924, 448 p., 2nd. ed.

29. Wheeler, H. E., "The psychological case against the fairy tale", *The Elementary School Journal*, XXIX (June 1929), pp. 754-755.
30. Wheeler, Raymond H., and Perkins, Francis Th., *Principles of Mental Development*. New York, Thomas Y. Crowell Co., 1932, 529 p.