

Huellas que marcan el gusto y el rechazo por la literatura

TERESITA ALZATE YEPES
Universidad de Antioquia, Colombia

ÁLVARO RAMÍREZ BOTERO
Institución Universitaria de Envigado, Colombia

CLAUDIA PATRICIA PIEDRAHITA GÓMEZ
DORIAM ASTAÍZA CASTILLO
Colegio San Ignacio de Loyola, Colombia

Introducción

Hablar de huella nos remite a desentrañar el pasado, a buscar en la memoria lo que de alguna manera se quedó plasmado como recuerdo, y que emerge a determinar comportamientos o actitudes que son actualizadas en la vida diaria. El campo de la literatura tiene mucha relación con este aspecto y son principalmente dos espacios los que se la juegan en el terreno de generar marcas o huellas que en el futuro inciden para que una persona sienta amor y se apasione por la lectura de literatura, o por el contrario, deseche la idea de aproximarse a ella, o lo haga a pesar suyo. El afecto o desafecto por la lectura de literatura tiene que ver con situaciones de carácter personal y de sensibilidad individual, sin embargo, el interés mayor de este artículo radica en identificar lo que podríamos llamar estímulos hacia la lectura, en el sentido amplio, de placer y displacer, generados en la infancia a partir de dos escenarios: la familia y la institución escolar.

Mirar detenidamente estos aspectos implica identificar algunos elementos y nominarlos, descubrir sus interrelaciones respecto al resultado final, llamado en este caso: gusto y rechazo por la literatura.

Mediaciones que se hacen huella

Las mediaciones utilizadas en relación con la lectura de literatura son entendidas como todo aquello que se ubica en la categoría de útil, implemento o medio que sirve para relacionar dos elementos, en este caso, un adulto representante de la cultura y un niño o niña.

Dentro de las huellas que determinan la existencia de marcas de gusto o rechazo por la lectura, están presentes mediaciones de diversa índole que tratan de intervenir sobre áreas específicas del sujeto cognoscente en formación. Algunas intervienen desde la esfera de lo simbólico, otras desde lo sensorial y una gran cantidad, desde lo práctico.

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 47/1 – 25 de septiembre de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



Mediaciones simbólicas referentes a la literatura

Las estructuras de poder se han manifestado particularmente por las imposiciones, indiscutiblemente la escuela se instaure como una estructura de poder donde hay una serie de exigencias que aparte de buscar fines loables, son y operan como imposiciones. Dentro de la dinámica social la institución escolar funciona como agente educativo, en el mejor de los casos persiguiendo el ideal kantiano de desarrollar en cada individuo toda la perfección de que sea susceptible, pero siempre a partir de un ejercicio de poder. Este funcionamiento marca una subcategoría de análisis: *la lectura de la literatura como producto de un ejercicio de poder*.

De acuerdo con el escenario social el sujeto está determinado, por algunas circunstancias, a realizar determinadas labores, éstas en un lugar pueden ser obligaciones mientras que en otro, pueden ser algo de libre elección. Pero más que el escenario propiamente dicho están los actores y su papel, lo coercitivo no es propio de un solo espacio, la libertad tampoco.

Investigaciones en este campo han determinado que *la lectura que se impone nunca ha gustado, esa literatura no se disfruta...los libros impuestos no llaman la atención. gusta más la literatura que se escoge y que es del agrado de quien va a leer*.

Las prácticas obligadas se tornan como un intento de *borramiento* del otro, de una negación de la alteridad, si se niega o desconoce la presencia del deseo del otro, se niega su existencia. El sujeto más que reclamar la posibilidad de elegir qué leer, lo que pide a gritos es que le permitan existir, ser; enuncia *la voluntariedad para leer*, donde la tendencia marcada es el gusto por leer lo que se puede escoger de forma voluntaria:

Leer libros o textos que el profesor señala, hacer las tareas que él designa, utilizar el tiempo y horario impuestos, se constituyen en elementos de un todo que el estudiante siente como obligatorio, y que toma un sentido de peso, de carga, lo que genera la búsqueda de la oportunidad para rebelarse. En este sentido vale la pena mencionar aquí las palabras de Pennac: "El verbo leer no soporta el imperativo. Aversión que comparte con otros verbos: el verbo 'amar'..., el verbo 'soñar'". (Pennac, 2001).

Mediaciones sensoriales que vehiculizan la relación con la literatura

La voz del otro...que lee, cuenta, narra o inventa, la música que seduce con sus voces y melodías, las imágenes, que a manera de siluetas o figuras llenas, caricaturas o fotografías, con color o sin él, las pinturas con movimiento que incentivan la búsqueda y el descubrimiento, la representación de los cuentos, historias o novelas que transmiten alegría, susto, tristeza o terror, se constituyen en el acicate para la imaginación que echa raíces, se enreda y se arraiga en una pasión por la literatura.

El fenómeno de la comunicación no abarca sólo los signos lingüísticos sino los gestos, las expresiones faciales y la posición del cuerpo, estudiados por la quinesésica, y las formas espaciales las cuales tienen significado social y son estudiadas por la proxemia. (Eco, 1989).

La esfera de lo *sensorial* surge a partir de la consideración del útil como una herramienta que está entre aquel que la maneja y aquello que se trata de transformar, y de que los órganos sensoriales son

terminales nerviosas que pueden ser afectadas por diferentes tipos de estímulos provenientes del exterior. Un maestro le habla a sus alumnos produciendo un efecto en ellos, el vehículo es su voz; una madre describe a través de imágenes la manera como transcurre el cuento, y el niño lo capta a través de un estímulo visual; la asimilación y el significado que cada uno le dé corresponde a un proceso autónomo influenciado por múltiples circunstancias, en otras palabras, cada individuo percibe el estímulo pero lo procesa internamente como una experiencia estética, de manera independiente. Es común encontrar casos referidos a que la mamá se ponía a leer cuentos cuando el menor estaba *desvelado, cansado... como para que se relajara...*

Desde otro punto de vista Hans Robert Jauss analiza el motivo de placer que produce la representación de objetos feos retomando a Aristóteles para quien existe una relación estético-receptiva, unida en el placer estético con dos efectos, el uno sensorial y el otro espiritual. De un lado, según Jauss (1992) puede producirse la *aisthesis*, en el ver reconociendo, o en otras palabras, el que ve o receptor puede sentirse afectado por lo representado; o la *anamnesis*, es decir, él puede reconocer viendo, identificarse con las personas que actúan; o puede producirse catarsis, que consiste en que da rienda suelta a las propias pasiones, con el alivio de sentirse gratamente liberado.

En lo relativo a los placeres de la vista, se encuentra el uso de los sentidos para el placer, por ello hay fijación en lo bello, lo armónico, lo apetitoso y todo lo que resulte agradable a los sentidos. Por otro lado, también puede buscarse lo contrario, satisfacer la *curiositas*, el deleite con manifestaciones desagradables o repugnantes, en las que no se disfruta de los objetos en sí, sino de la persona misma a través de la capacidad de conocimiento propio, de autosatisfacción. (Jauss, 1992, p. 77).

Pero también puede hablarse de la consideración del efecto de la literatura no a partir del placer del sujeto-receptor, de su tendencia a la búsqueda de la sensación de placer desde la identificación estética, sino que adopte una postura pensante y crítica, como lo plantea Brecht (1970) con quien se concibió la posibilidad de que la función comunicativa permitiera transmitir modos de vida y normas de conducta; con esta perspectiva, la lectura de literatura puede ser una mediación más.

Dentro del objetivo de impactar sensorialmente al niño a través de objetos, textos y elementos del entorno, tiene una amplia significación el arte. Éste es un vehículo fundamental en el desarrollo del niño; tanto en lo visual como en lo acústico. A través de él se logra impactar los sentidos del niño y que éste haga acomodaciones que le permitan una mayor y mejor comprensión del mundo. Sandroni y Machado (1984, p. 61) consideran que "El arte para el niño es importante para su proceso mental, para su desarrollo perceptivo, y también para la progresiva toma de conciencia social, para el desarrollo de su capacidad creadora y de su sensibilidad estética."

Aseveran Sandroni y Machado que para un niño que observa a una persona hojeando páginas, el libro es color, imágenes, formas, papel y sonido. Más tarde, las formas se tornan objetos y sonidos familiares y reconocidos...después comienza a participar de las historias incluyéndose en ellas. Con las imágenes el niño describe, discrimina, compara, recrea, enumera e interpreta y se representa el mundo, según las experiencias previas.

No sólo juega un papel fundamental la implicación sonora y la imagen en el impacto del niño al ser relacionado con la literatura, también el *gestus incide* enormemente en dicha afectación hacia el gusto o

rechazo por ella: “Si tuviéramos que comunicarnos de un modo absolutamente formal, usaríamos muchas más palabras que las que normalmente usamos para transmitir nuestros pensamientos. En una palabra, es natural que hablemos por insinuaciones”. (Vigotsky, 1995, p. 217).

Las palabras pueden ser reemplazadas por otras palabras, los ademanes por otros ademanes, sin que eso modifique el *gestus*, es decir la actitud subyacente (Brecht. 1970, p. 26). La actitud subyacente de parte de quien hace las veces de lector para otro, según Brecht, es aquella que genera la respuesta de agrado o desagrado en quien escucha. ¿Qué hace que a los alumnos les guste que les lea tal persona y no otra? ¿Qué hace que a un niño le guste que una persona con quien tenga vínculos afectivos fuertes como su padre, su madre, su abuela, le lea en voz alta momentos antes de ese acto de desprendimiento de la realidad en que se constituye el sueño? La respuesta podría ser la mística del lector, la que puede estar contenida por esa actitud subyacente, por el *gestus*. La actitud subyacente de parte de quien hace las veces de lector para otro, es aquella que genera la respuesta de agrado o desagrado en quien escucha, le provoca una marca.

En la retina de un niño quedan plasmados por siempre rituales, actividades, momentos y eventos con cargas no sólo sensoriales sino afectivas con relación a la literatura, por ejemplo: *La profesora se sentaba en círculo con los niños y ella les leía, cambiaba el tono de la voz y mostraba la imagen del cuento...contaba con sentimiento y muy despacio...*

De otro lado, el sentido del tacto, el poder manosear el libro, hojear, deja gratas impresiones en los niños, así como las historias cortas, ilustradas con imágenes que hablan de la historia, de los personajes y de las acciones que se están leyendo y mostrando, que haga reír de verdad, que sea divertido, que haga pensar en cosas nuevas...que haga jugar con las manos, con los ojos, con los oídos, son una manera excelente de enmielar al niño con la lectura.

Mediaciones prácticas para relacionar al niño con la lectura de literatura

Indagar sobre las huellas en relación con la lectura de literatura, remite al sujeto a sus primeros acercamientos a ella y parece haber una simbiosis que genera puntos de confusión por la relación entre el aprendizaje de la lectura y la aproximación a ciertos géneros literarios. En otras palabras, la literatura en tanto cuentos, historias, fábulas, novelas o poesía es muy acostumbrada para iniciar al niño en la lectura como actividad, dentro de su proceso de socialización.

Las historias o cuentos se constituyen en una forma importante desde tiempos inmemoriales para expresar y vehicular interpretaciones culturales de aspectos de la experiencia humana de interés fundamental y permanente, además para sugerir claves en la solución de problemas relacionados con los eternos dilemas del desarrollo individual y social. (Vasconcelos, 1997).

Según Vasconcelos, escuchar, leer, contar historias, son maneras de utilizar el lenguaje para tocar los aspectos más profundos del hombre: la lúdica, lo afectivo y lo cognitivo, así como el compartir, enriquecer y perpetuar la memoria colectiva. Para conjugar el placer con la enseñanza, los cuentos han aparecido siempre entre las primeras aproximaciones del niño a la literatura, y a la vida escolar.

Una de las prácticas más frecuentes para acercar al niño a la literatura es la práctica narrativa, responsable de la producción de historias, como una forma básica de organización de la experiencia

humana, pero ellas no reflejan simplemente los acontecimientos, sino que son construcciones de naturaleza lingüística y cognitiva. Son herramientas para interpretar experiencias, configurar acciones alrededor de un eje temático, mecanismos para moldear lo que se vivencia, de una manera tal que pueda ser comprendido, memorizado y compartido. En otras palabras, al niño le gustan *los libros de historias de niños, historias de lo que le pasa a niños de la misma edad que él o ella*, libros que los proyectan desde su ser y desde su cotidianidad y contexto hasta su ficción y mundo de creatividad.

Vasconcelos (1997) cita a Irene Fonseca en "Deixis, dependencia contextual e transposicao fictiva" diciendo que la narración es la forma más usual de competencia narrativa como competencia ficcional, entendida como la transposición, por medio del lenguaje, del mundo real a los mundos alternativos. Al parecer de muchos estudiosos del asunto, se encuentra que la mejor iniciación a este uso fundamental del lenguaje es la que opera por medio de los cuentos maravillosos que pueblan la infancia, cuentos que por el placer que generan y por el aparente distanciamiento del mundo que recrean, permiten especialmente desincrustar el pensamiento del mundo concreto y real, promoviendo la liberación efectiva de las coordenadas enunciativas, el esbozo de la abstracción y la participación en mundos posibles generados por el poder de la palabra. Y esto sucede desde muy temprano, tan pronto como el niño comienza a seguir el hilo de una simple historia contada.

La enseñanza de la lectura constituye un momento de transición importante en la tarea de formación de hábitos culturales. Por lo común esta transición se produce en la escuela y ejerce una gran influencia en la vida del niño que ingresa en el campo de la palabra impresa y del libro –a veces con desgano– superando con esfuerzo las dificultades técnicas que le plantean la letra y el proceso de la lectura. La iniciación debe realizarse con habilidad, evitando toda violencia a los niños, sin que ello signifique estimular cierta pereza que surge en la lucha con las dificultades. (Makarenko).

De otro lado, la lectura ha sido utilizada como mediación práctica para la escritura, como algo no buscado, producto del devenir de la lectura de buen nivel, aunque no se hace a veces de manera explícita. En este sentido apuntan Lledó (1999) y Henao (2006), sobre la dificultad de desligar estos dos procesos, lectura y escritura, pero lo positivo sería asumirlos sin la presión de leer para aprender a escribir, o como la plantea Loufrani (2000) "leer para escribir", en contravía de lo planteado por la mayoría de los estudiantes: leer por el placer de leer.

A modo de validación

El aprendizaje de la lectura tiene un carácter artificial, en la escuela aparece lo escrito como una materia para la enseñanza, separado de todo contexto de significación. Ella propone que la escuela reproduzca las tres condiciones básicas para el aprendizaje: la necesidad, un medio rico en lo que se desea aprender, que lo interpele con frecuencia, y la seguridad de que va a tener éxito en este aprendizaje. Por ello, la escuela debería propiciar contactos reales con las estructuras de la lengua escrita, situaciones significativas en las que el niño descubra lo que este lenguaje puede ofrecerle como elemento para establecer una mejor relación con su medio y también como fuente de placer. De esta manera, se espera generar la necesidad del aprendizaje, como necesidad íntima y no la de responder a las expectativas y presiones del adulto.

Enric Cassany (1993) afirma de manera categórica la bondad de la lectura en la vida del ser humano, a partir de reconocer que en el asunto de leer lo que primero cuenta es la vida de la persona, de su curiosidad, de su sed de conocimiento de uno mismo o del mundo, aunque ello no quiera decir que el conocer o el conocerse a sí mismo sean condición reflexiva que el lector se impone para la lectura, y retoma la afirmación de Ítalo Calvino: el lector es alguien que compromete algo personal en la lectura, alguien que se juega alguna cosa, alguien que no puede practicar este juego sin interés.

Para producir lectores hay que edificar curiosidad, es una de las premisas de Cassany al sostener que un lector no nace sino que se hace, y aunque no excluye el elemento de la casualidad, como la de tropezarse con el sentido que interesa y que permite adquirir la habilidad y edificar la curiosidad, está convencido de que la lectura de obras de imaginación sirve para la vida, y que un lector no puramente instrumental ni funcional, se mueve por un principio ético, que es la búsqueda de la felicidad, es decir, junto a las lecturas con utilidad directa o indirecta, la lectura libre o gratuita tiene como único sentido, la búsqueda de la felicidad. Y para ratificar lo dicho hace mención de las palabras de Fernando Savater “se lee para encontrar sentido a nuestra presencia en el mundo y para confirmar nuestra alegría de estar en él”, y por ello asociaba la lectura con la libertad en el sentido más radicalmente personalizado de la palabra.

De Bruno Bettelheim (1984), Cassany retoma el libro famoso *The uses of enchantment*, sobre cuentos de hadas, en el que aquel busca descubrir las experiencias más adecuadas en la vida del niño para promover la capacidad de encontrar sentido a su vida, y para dotar de sentido a la vida en general y encuentra que en esta tarea el papel de los padres y de quienes cuidan al niño es fundamental, y en segundo lugar está la herencia cultural, si se transmite de manera adecuada al niño, ya que cuando el niño es pequeño, la literatura es la que aporta mejor esta información. Por ello Bettelheim luchó contra la falsa literatura, entendida como aquella que el niño conoce o lee sin que tenga sentido para él y sin que ella añada algo importante para su vida. Y finaliza Cassany cuestionando qué otra realidad, diferente a la lectura literaria, tiene el poder instantáneo de desvelar el amor a la aventura mental, el sentido de los mundos que hay que conquistar por obra del pensamiento y la imaginación, por ello retoma de Bertrand Russell una actitud de reverencia frente al niño, no como un objeto a moldear, sino como una cosa sagrada, indefinible, ilimitada, como una realidad extrañamente preciosa, que mediante la lectura puede adquirir experiencia cuando entiende a otros, confrontar la experiencia propia con la de otros, confirmar la intuición del mundo con la visión de mundo que ofrece un libro y el comprender la relatividad de todo esto, le permite objetivar.

Lecciones didáctico pedagógicas para generar el gusto por la literatura

Hay un período en la vida en que el niño siente que las tareas escolares lo distancian de los seres mitológicos, de los héroes o antihéroes y entra la exigencia escolar por un tipo de libros, o un tipo de lectura y él se asusta, se le pierde el placer por la lectura y la literatura. Es en este momento cuando el profesorado tiene gran influencia en el gusto o no por la literatura, porque si no tiene en cuenta su propio nivel de experiencias y habilidades, empieza a disociar el nuevo aprendizaje con el logrado en casa desde la primera infancia. Ello representa un gran reto para los docentes, es darle continuidad al proceso de estimulación brindado en el ambiente familiar, cuyo ingrediente básico, es el afecto.

A partir de las vivencias de sujetos participantes en múltiples investigaciones, en relación con sus primeros acercamientos a la literatura, se definen claramente estrategias o acciones que pueden implemen-

tar las familias y las instituciones educativas con el fin de que en el futuro los niños tengan la oportunidad de vivir un contacto con la literatura que genere adherencia al hábito de la lectura y amor por la literatura.

Las propuestas están direccionadas hacia la generación de placer y el evitar el aburrimiento, la prevalencia de lo voluntario en lugar de lo impuesto, la selección de textos significativos para la vida de quienes los leen, en vez de lecturas sin sentido. En suma, no utilizar prácticas que alejan el gusto por leer literatura. Dichas propuestas, se convierten en lecciones didácticas con implicaciones pedagógicas y no se corresponden con métodos tradicionales de enseñanza en los que el estudiante es mero receptor pasivo y se desconocen sus intereses al momento de elegir los textos a leer. Por el contrario, los planteamientos hechos por los jóvenes están en el orden de las metodologías en las que se responde a la premisa de poner los intereses de los educandos como acicate de participación en su propio proceso de conocimiento.

Para Bachelard (1993) la participación es concebida en tanto selección del texto como, que el niño pueda leer y que otros iguales lean, referir su propio pensamiento alrededor de la lectura, y meterse en la misma historia porque alguien lo involucra, o la fantasía de manera espontánea lo hace.

Algunas de las propuestas didácticas más comunes y efectivas para ser promovidas en el seno de la familia están orientadas hacia:

- Que los padres cuenten historias a los niños, ya sea inventadas o adaptadas.
- Que los padres lean, que los niños vean a los padres interesados en la lectura y en la literatura, ya que se produce una valoración instintiva.
- Que los padres les lean libros, porque los niños sienten placer al escuchar historias leídas por ellos, oír sus comentarios y explicaciones, así como también les encanta que los dejen dar sus apreciaciones al respecto.
- Comprar libros para ellos es otra excelente opción. Empezar de pequeños leyendo libros de gráficas, de dibujitos y libros cortos. Es excelente que desde el principio los niños escojan ellos mismos los libros.
- Que desde pequeño el niño narre lo que le quedó de la lectura.
- Que los padres lean cuentos a los niños, muchos cuentos clásicos, esos que nunca pasarán de moda.
- Que los padres no obliguen a leer, tampoco en el colegio, no se debe obligar, sí estimular a que los niños lean, es obvio, pero no ¡que tiene que ser este libro y no otro!
- Que les regalen a los niños cuentos, libros interesantes, que los papás pidan asesoría de cuáles son los mejores, el libro es el que motiva...
- Que la familia podría complementar la lectura con alguna actividad como títeres o hacer animaciones para que el niño vaya imaginándose, que se entretenga más con la lectura, eso es darle más capacidad para imaginarse, incluso con el cambio de la voz, entre otras acciones.
- Que no se obligue a leer, que cuando estén pequeños a los niños les lean, y que les hagan una dramatización...así entienden más.

Teniendo en cuenta estos resultados e interpretando su sentido vale la pena señalar algunos aspectos para los adultos implicados en la formación de los niños: padres y maestros.

Así como la obra literaria es la expresión de libertad del autor, en el aula de clase debería tenerse en cuenta mayor autonomía en el abordaje, el no sometimiento a un esquema de análisis rígido, único y excluyente, porque así se le clausuran todas las posibilidades que su lectura ofrece.

Sería necesario abrir un espacio donde el educando pueda reflexionar, disentir, analizar, contradecir la obra literaria, ampliar la visión escrita, mostrar la pluralidad de lecturas que pueden hacerse a través de las diversas voces de los textos. Este sería un escenario bastante propicio no sólo para formar en el arte de la argumentación, sino para, de una manera muy agradable y creativa, educar en valores como la participación, el respeto por el otro, la libertad, la creatividad y la tolerancia.

Preocuparse por si el educando leyó o comprendió no debería ser lo más importante para el docente, puesto que quien lee se aventura con mayor facilidad cuando hay libertad para explorar y profundizar en lo que despierte su interés. Hay necesidad de que el profesor asuma una nueva postura frente a las actividades o tareas derivadas de la lectura de una obra literaria, que reoriente su quehacer en promover en cada alumno la focalización de sus puntos generadores de motivación, a fin de que pueda identificarlos, reconocerlos, recrearlos e integrarlos con otros que le pueden ser afines, en otras palabras, que conduzca a que el alumno partiendo de sus lecturas predilectas pueda ampliar sus gustos e intereses en tanto temáticas, corrientes literarias, géneros o autores.

El niño debe encontrar en el adulto, sea profesor, padre, madre u otro familiar, una actitud ganosa, flexible, universal, no sólo en el tipo de textos, sino en las acciones de provocación hacia la lectura de literatura, por ejemplo leer buenos textos en voz alta, textos que se acomoden a sus niveles de experiencia lectora; en resumen, la mejor estrategia es ser lector, para ir degustando y detectando los materiales que más gustan e impactan a los niños y poder así, compartirlos con ellos.

Vale la pena mencionar aquí la postura de Pennac a favor de la de los niños, desde el otro lado de los "deberes" en lo que él llama "derechos imprescindibles del lector", aquellos que los docentes niegan tan frecuentemente, el derecho a saltar las páginas, a no terminar el libro, a releer, a leer cualquier cosa, a leer en cualquier sitio, a hojear, a leer en voz alta, a callarse, a no decir nada de lo que han leído e, incluso a no leer. (Pennac, 2001, p. 141).

En síntesis: hay que enriquecer el papel del docente, renovar su oficio, que cada maestro de literatura haga parte de una comunidad académica que realmente permanentemente este objeto de estudio; que el profesor pueda reflexionar y discutir con otros intelectuales los problemas que le suscita su quehacer alrededor de la literatura, porque sólo así podrá encontrar posibilidades nuevas, perspectivas creativas para la construcción de propuestas alternativas que aseguren el gusto por la literatura en sus alumnos. El profesor debe encontrar maneras de trascender en el alumno el cumplimiento de la tarea.

Finalmente, a la literatura como al arte se llega por amor, por placer, por juego, es decir, por cualquier vía menos por la imposición, la censura, la calificación o el miedo. En otras palabras, el papel de la literatura en la infancia es el de servir de gancho para hacer lectores, si y solo si los acercamientos iniciales son gratificantes para el niño.

Bibliografía

- BACHELARD, Gaston (1993): *La poética del espacio. Brevarios*, 2.º ed., p. 42. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- BETTELHEIM, Bruno (1984): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, 7.º ed. Barcelona: Editorial Crítica.
- BRECHT, Bertolt (1970): *Escritos sobre teatro 2*, p. 26. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- CASSANY, Enric (1993): *Hojas de lectura*, n.º 31. Bogotá: Fundalectura.
- ECO, Umberto (1989): *La estructura del ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Editorial Lumen.
- HENAO, Óscar (2006): *Una experiencia de escritura personal con adolescentes. El protagonista inicial: un desobediente*. Secretaría de Educación Municipal de Medellín. Dinámica.
- JAUSS, Hans Robert (1992): "El placer estético y las experiencias básicas de la poiesis, la aisthesis y la catarsis", en: *Experiencia estética y hermenéutica literaria*, p. 66. Madrid: Taurus Humanidades.
- LAOUFRANI, Claude (2000): "La prensa, una herramienta para los alumnos con dificultades en lectura y escritura", en: *Revista Infancia y Aprendizaje*, n.º 89, pp. 51-64. Universidad de Salamanca.
- LLEDÓ, Emilio (1999): *El silencio de la escritura*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- PENNAC, Daniel (2001): *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- SANDRONI, L. C., y MACHADO LUIZ, R. (1984): *El niño y el libro. Guía práctica para el estímulo de la lectura*, pp. 61. Bogotá: CERLAL, PROCULTURA, KAPELUSZ.
- VASCONCELOS M., María Lourdes (1997): "Los primeros encuentros con la literatura", en: 42.º Convención Anual Asociación Internacional de Lectura. Atlanta, mayo de 1997, en: *Lectura y Vida*, p. 13 (pp.13-26).
- VYGOTSKY, Lev (1995): *Pensamiento y lenguaje. Cognición y desarrollo humano*, p. 217. Paidós.