



Literatura Infantil

# Artepalabra

## Voces en la poética de la infancia

María Emilia López  
Compiladora

Colección Relecturas

 Lugar  
Editorial



# ¿Dónde está la literatura en la vida de un lector?

*Yolanda Reyes*

## Así es como comienzan las historias...

Hace mucho tiempo –casi quince años– unas personas interesadas en la pedagogía de la lectura, en la expresión artística y en la literatura, nos fuimos encontrando para construir el proyecto cultural de “Espantapájaros”, en Bogotá, centrado en el deseo de cambiar los esquemas tradicionales de acercamiento a la lectura.

Desde el comienzo, hacíamos talleres con niños y niñas pero, por otra parte, teníamos la convicción de que el trabajo con adultos era imprescindible para cambiar la concepción tradicional de la lectura, entendida simplemente como un proceso académico. Esta doble dirección del proyecto nos fue dando las primeras pistas para descubrir que el acercamiento a la lectura debía emprenderse desde el comienzo de la vida. En efecto, los testimonios recogidos en los talleres con maestros y padres, nos demostraban que los adultos lectores tenían biografías en las que muy temprano habían descubierto la magia de las historias. Vimos la necesidad apremiante de crear un “nido” para la lectura que marcara a los niños desde el comienzo de su vida y que les permitiera encarar con éxito –y sobre todo con pasión– el reto progresivo de crecer como lectores, sin perder la magia y el sentido profundo de leer, ligado al desciframiento vital.

Entonces fuimos especializándonos en niños cada vez más pequeños y los mismos niños nos llevaron a investigar en torno a esa primera etapa en la que aún no leen alfabéticamente, sino que son otros los que lo leen y sobre lo cual poco solían fijarse los trabajos de promoción de lectura de la época. Así creamos, dentro del proyecto,



una *Bebeteca*<sup>1</sup>, es decir, una biblioteca para niños a partir de 8 meses y, de la mano de los pequeños, hemos ido descubriendo cómo la literatura puede dar sentido –más allá de lo académico– a la experiencia de leer desde el comienzo de la vida y a lo largo de todas sus etapas.

## ¿Qué entendemos por leer?

La investigación de *Espantapájaros* parte de dos premisas básicas: la primera es considerar a la lectura, en un sentido amplio, como una forma de conocerse a sí mismo, de descifrarse y descifrar el mundo, de encontrar en los libros y en los objetos de la cultura alternativas para el crecimiento, para el diálogo, para favorecer el pensamiento y para desarrollar la sensibilidad. La segunda premisa que se deriva de esta concepción de lectura, es la hipótesis de que la necesidad de otorgar sentido acompaña al hombre desde su nacimiento, y esta hipótesis nos lleva a decir que leemos desde mucho antes de empezar el proceso de alfabetización propiamente dicho.

Esta idea de la lectura como desciframiento vital que involucra no sólo lo cognoscitivo sino también lo emocional, se constituye en el “nido” de nuestro trabajo. Desde ahí nos proponemos la tarea de construir fuertes vínculos, no sólo con los libros sino con las personas que interactúan con los niños desde los comienzos de su vida, es decir, con la familia, con los maestros y con los bibliotecarios.

## Las etapas en el desarrollo del lector

Partiendo de esta concepción, hemos ubicado tres grandes etapas en el proceso de formación de un lector:

1) Aquella en la que el niño no lee, sino que otros “lo leen”, y se extiende desde el nacimiento hasta el inicio de la lectura alfabética.

1. Nota de la compiladora: resulta pertinente hacer la siguiente salvedad. El término “bebeteca” en realidad refiere a “conjunto de bebés”, y no precisamente a “conjunto de libros para bebés”. No obstante, ha sido acuñado de esa manera y se ha instituido en varios contextos como “biblioteca para bebés”.



2) La etapa en la que el niño comienza a leer con otros y, por lo general, suele coincidir con el ingreso a la educación formal y con el proceso de alfabetización propiamente dicho.

3) La tercera concluye con el lector autónomo, aquel que es capaz, no sólo de alcanzar un nivel adecuado de competencias lectoras, sino de encontrar en la lectura una opción permanente de desarrollo intelectual, emocional, cultural y vital.

Un lector autónomo es aquel que no lee por obligación ni por prescripción académica sino que hace de la lectura un proyecto de formación permanente, ligado a su proyecto de vida. Alguien que busca en los textos de la cultura –no sólo en los libros– alternativas para leerse, pensarse y construirse como ser humano y como ciudadano crítico, aún mucho después de concluir su educación formal. Desde ese punto de vista, aprender a leer es una tarea de toda la vida y crear lectores que sigan aprendiendo a leer siempre, puede ser la mejor herramienta para favorecer procesos educativos a largo plazo.

Bajo esta premisa, el texto literario se constituye en una herramienta poderosa, ya que establece conexiones entre la lectura y la particularidad de la experiencia humana. Examinemos, pues, esas etapas que recorre el lector:

### *Primera etapa: "Yo no leo; alguien me lee, me descifra y escribe en mí"*

El hecho de nacer nos sitúa ya de lleno en un universo de palabras, de símbolos y de significados. Llegamos a un mundo que ha sido construido con los significados que otros, mucho antes que nosotros, han ido construyendo. Para el recién nacido, ese mundo de significaciones es un parloteo indescifrable e ininteligible que empieza a cobrar sentido sólo en la medida en que aparece alguien que lo lee, que lo descifra y que funda en él los primeros significados.

Es la madre, con su alternancia de presencias y ausencias, la que le imprime significado al llanto de su bebé, tan parecido, al comienzo, al de cualquier animal. Cuando oye el alarido de su hijo, ella, que es un ser de palabra, es quien ubica ese llanto en el registro del



lenguaje humano, atribuyéndole un significado. Seguramente dice "Lloras porque tienes hambre, te voy a dar de comer". Y más tarde, a otro alarido igual, esa madre, que es un ser de palabras, atribuye otro significado. Tal vez diga: "Ahora no debe ser hambre; te voy a cambiar el pañal". Lo importante es que ella ha "leído" ese llanto, que le ha dado distintas significaciones y matices y que, con este acto intuitivo de comunicación, ha abierto la puerta a la experiencia del lenguaje y de la lectura, que, en su acepción más amplia, tiene que ver con fundar significados.

Nos hacemos partícipes de la comunicación humana y entramos al mundo de lo simbólico porque hay alguien que nos lee y que escribe en nosotros los primeros textos, las primeras claves de significación. En esta etapa tenemos contacto con muchos textos y muchas lecturas, y es importante aclarar el sentido amplio de estos dos vocablos, pues muchos de los "textos de lectura" de la primera infancia trascienden lo alfabético; es decir, están "escritos" más allá de los libros.

### ✧ *Los libros "sin páginas"*

En primer lugar, están "los libros sin páginas", todo ese torrente de tradición oral que los padres recuerdan. *Tradición* viene del latín *trado*, que significa entregar. Y recordar, que también viene del latín, significa "pasar por el corazón". O sea que los padres pasan por el corazón aquello que una vez alguien les cantó o les contó y que dejó escrito en el fondo de su memoria, y luego entregan a sus hijos ese legado del corazón, lo reescriben en lo profundo de otra memoria. Quizás por ese origen, la poesía de la primera infancia recuerda los ritmos del corazón y casi podríamos decir que los imita. Por eso es rimada, aliterada, rítmica, repetitiva y prosódica. (Piénsese en el "aserrín, aserrán", en las nanas, en los juegos del "tope tope tun", en los cuentos corporales, etcétera.) Lo que cuenta aquí son las sonoridades, las repeticiones, las alternancias, ese poder mágico de la palabra que va y viene, que canta, que nos envuelve en la sonoridad y que nos sitúa en posesión de lo poético.

Es así como antes del primer año de vida y, con un sencillo repertorio, podríamos decir que el niño es un lector poético o, más exactamente, un oidor poético. Su experiencia de lectura está profundamente ligada al afecto y le enseña mucho sobre los usos poéticos del



lenguaje, es decir, sobre su función expresiva. Por ejemplo, aprende sin saber a qué horas, que las palabras son etiquetas mágicas y sonoras; que cantan y tienen ritmo; que sirven de arrullos para dormir, que acompañan, que quitan las sombras e incluso que tienen usos insospechados como hacer llover, salir el sol o curar el dolor. El aprendizaje poético que se da en el primer año de vida no habla de ritmo ni de métrica ni de rima, pero habla de la esencia de la poesía que es esa posibilidad de trascender la vida real, de transformar los significados literales de la comunicación utilitaria para crear otros universos connotativos en los que las palabras adquieren otros valores, otros significados.

### *Los libros "sin letras"*

Tan pronto como el niño se sienta, aparecen también los primeros libros de imágenes. Son libros sencillos, quizás sin palabras, que cuentan historias o muestran objetos cercanos a la experiencia de ese niño pequeño. De nuevo, son los padres y otros adultos cercanos quienes introducen al niño en ese otro orden simbólico, que es el mundo de los libros. Un padre o una madre que sienta a un bebé en las piernas mientras le lee un libro de imágenes, dice muchas cosas sobre la lectura. Dice, por ejemplo, que las ilustraciones, esas figuras bidimensionales parecidas a la realidad, no son la realidad. Pero que, en esa convención cultural que es el libro, son "como si" lo fueran, pues representan a la realidad. Ese "como si", que es la esencia de lo simbólico, se aprende en las rodillas de alguien más experto que va nombrando el mundo conocido, atrapado y sintetizado en unos dibujos: "Mira a mamá. Mira a mamá con el bebé...". Y a medida que la voz familiar da nombre a las páginas que pasa, enseña que las historias se organizan en un espacio: de izquierda a derecha, para el caso de nuestra cultura occidental. Ese discurrir que se da siempre en la misma dirección será luego el espacio de la lectura alfabética, eso que los maestros de preescolar llaman "la direccionalidad" en sus ejercicios de aprestamiento. El niño o la niña al que otros han leído lo sabe ya, sin necesidad de ningún ejercicio. Lo deduce de todas esas horas pasadas hojeando sus libros preferidos y aprende también que pasar las páginas es pasar el tiempo, que empieza y termina y que cuenta una historia durante ese transcurrir.



## *Libros de ficción, libros informativos*

Después de esos primeros libros y muy en la línea del desarrollo psíquico del niño, que empieza a salir de lo más inmediato para hacerse preguntas, para inventar, imaginar, soñar, tener pesadillas y sentir miedos, los relatos se van haciendo más complejos. Es entonces cuando entran en contacto, por una parte, con hechos, peripecias y personajes que suceden en un tiempo lejano: el tiempo de la ficción. Pero también, por otra parte, es el tiempo de los porqués; de la necesidad de saber cómo funcionan las cosas y de conocer los secretos que esconde el mundo circundante. Por eso aparecen los libros informativos que proponen a los niños lecturas para responder a sus preguntas y explorar sus propias hipótesis. De esta forma, se tienden los primeros puentes con la lectura investigativa y el deseo de saber se conecta con los libros de no ficción. Paralelamente, surge también el deseo de ir aún más lejos, de aventurarse por territorios fantásticos. Es el tiempo del había una vez, hace muchos pero muchísimos años... Ese tiempo mítico, que no es el presente, tiene su expresión literaria en los cuentos de hadas tradicionales o en los cuentos contemporáneos, con personajes fantásticos, de la propia región o de países lejanos, que hablan a la psiquis en formación y le dan claves para nombrar sus misterios y para intentar descifrarlos.

En esta etapa, es crucial el papel del adulto como "contador privado". Mediante su voz y su presencia amorosa, muy cerca de la piel, es él quien se encarga de introducir al niño en la magia de las historias y su actitud sigue enseñando mucho sobre la lectura. Por ejemplo, enseña que las palabras sirven para emprender viajes, para salir del aquí y del ahora y aventurarse por lugares y tiempos lejanos, que pueden visitarse con la imaginación. Enseña también que, gracias a las historias y a las palabras, se puede dar nombre a las fantasías y dar forma a las angustias, para sacarlas de nosotros, para expresarlas, compartirlas y, quizás, sentirnos menos solos. Un adulto que cuenta historias no habla de los poderes catárticos y curativos del arte. Pero, cuando lee *Caperucita Roja* o cualquier cuento, está enseñando a un niño que la ficción es una de las formas socialmente aceptadas para nombrar lo innombrable, para explorar los fantasmas y dar forma a los ideales, para medirse cara a cara con los miedos, para bajar a los infiernos y regresar ilesos, para aprender sobre la vida, sobre los



propios sentimientos y para escuchar las propias voces. El niño o la niña que recibe esa revelación en la primera infancia, será un lector en potencia y lo probable es que alguna o muchas veces, durante distintas etapas de su vida, recurra a los libros tratando de descifrar sus propios enigmas.

Al lado de semejante revelación, las voces adultas que cuentan historias dicen cosas útiles, ciertas y necesarias sobre el lenguaje. Dicen que las palabras se agrupan unas al lado de las otras en una cadena y que, gracias a esas agrupaciones y a la posición de cada palabra en la cadena, se van construyendo y modificando los significados. Pero, además, esa voz de quien cuenta es un modelo lector: sus pausas, sus inflexiones, sus tonos cuando interroga, cuando exclama o susurra, nos dice que las palabras tienen tonos, cadencias, matices y sonoridades.

Vemos así cómo han aparecido diversos géneros literarios: la poesía, los libros de imágenes, la narrativa y los libros informativos. Ya el niño distingue las formas que toman los libros y los tonos de los que se valen, ya sea que quieran cantar, contar, expresar o informar; ya intuye que a veces hablan de la fantasía y otras veces nombran la realidad. Ya sabe una cantidad de cosas sobre la lectura, aunque la escuela diga que todavía no es lector y no haya entrado ni siquiera al Prejardín o al grado Cero. Durante la primera infancia, por consiguiente, se puede construir un nido completo, un entorno para la lectura, una cantidad de demostraciones viscerales a la pregunta del "Para qué leer", que es la pregunta por el sentido vital de la lectura y que es la que, en definitiva, produce el deseo, o la motivación.

En ese momento, llega la etapa de la alfabetización propiamente dicha y el aprendizaje de la lectura empieza a delegarse –o mejor, a compartirse– con la escuela. Sin embargo, las bases afectivas y cognitivas que ha aportado esa primera etapa no alfabética, son definitivas en la etapa posterior.

## **Segunda etapa: "Yo empiezo a leer con otros"**

Esa etapa que se da desde la total dependencia del lector hasta el logro de la lectura autónoma es un largo rito de tránsito y se constituye, quizás, en la época más difícil, en una especie de "agujero negro" para su formación. En virtud de una extraña paradoja, el proceso



de alfabetización que, teóricamente, entrega al niño ese truco mágico para acceder a todas las lecturas y a todos los libros posibles, es el culpable de la mayor deserción. Muchos lectores se extravían en las trampas de la decodificación mecánica y pierden el sentido vital y el deseo, mientras están absortos en esa lucha por aprender a leer en el estricto sentido literal. Y es que descifrar los misterios y las convenciones de ese código tan arbitrario y caprichoso que es el lenguaje escrito, implica un esfuerzo gigantesco, un trabajo colosal que muchos adultos no recordamos pero que es engorroso y arduo y que, mientras se está viviendo, parece que no fuera a acabarse nunca.

Durante el proceso de alfabetización inicial hay que aprender que a cada fonema corresponde un grafema y este aprendizaje pasa inevitablemente por ocasiones en las que se pierde el sentido completo, para tener que concentrarse en la minucia del análisis, o mejor, en la disección de cada una de las palabras. No es fácil, por ejemplo, saber que la Q necesita de una U antes de la E para que suene QUE, pero que si hacemos el mismo truco con la Q, la U y la A, ya no nos funciona igual. No es fácil acordarse siempre de que la H es muda; tampoco es fácil querer conocer todo el contenido del cuento que aparece en la página del libro y tener que resignarse, con una paciencia infinita, a leer un renglón, invirtiendo en ello una cantidad del tiempo que podría invertirse en jugar.

En ese momento, el sentido sembrado en la etapa anterior se constituye en el más poderoso de los antídotos contra las dificultades del rito de tránsito alfabético. Por eso hay que continuar leyendo buenas historias, sin abandonar a los niños en la mitad del camino. La primera tentación, en este momento, sería decir una frase de este estilo: "Ahora que ya sabes leer solo, yo desaparezco". Muchas veces, además, son los maestros los que sugieren que sean los mismos niños los que lean solos en voz alta. Esta actividad puede servir como un ejercicio breve, sobre todo si conlleva una intención comunicativa (leer en voz alta es compartir, no hacer sonidos para una grabadora), pero no debe suspenderse la magia de las historias por el hecho de que un niño ya maneje el código elemental de la lectoescritura. Al contrario, un adulto leyendo de viva voz es el mejor modelo para un lector que se inicia, pues enseña mucho sobre la lectura: las pausas, las entonaciones, los matices de la voz ligados a los sentidos. Así como aprendemos a hablar oyendo a otros, aprendemos a dar voz a una



lectura escuchando a nuestros lectores mayores, a aquellos que tienen experiencia en prestarle su voz a los textos.

Durante esos años, un lector aún no cuenta con las herramientas suficientes para leer los libros que su deseo de conocimiento o su corazón le piden. Esto quiere decir que su poder de decodificación está atrasado con respecto a su necesidad de desciframiento. Mientras su deseo le pide una novela por entregas, su incipiente nivel de alfabetización le permite leer un cuento para bebés o unas frases sencillas y deshilvanadas de la cartilla escolar, sin valor existencial. Es entonces cuando el sentido profundo de la lectura puede sufrir un colapso y divorciarse para siempre de la lectura alfabética.

De ahí que siga siendo necesario que un adulto continúe leyendo historias complejas y profundas. Y mientras el niño escucha absorto la voz del adulto, que ha dejado su vida real en suspenso y aplaza obligaciones para entregarse a la lectura de un buen libro, él también leerá entre líneas que ésa es una actividad importante, que amerita postergar muchas otras cosas. Y a medida que comparte ese sentido crucial de la lectura, irá creando también un hábito, es decir, la repetición de unas condiciones particulares de tiempo y de espacio; una atmósfera de introspección e intimidad que, en lo sucesivo, asociará con la lectura y que quizás se le vuelva una costumbre indispensable para toda la vida.

Pero además, mientras esas revelaciones suceden, ese niño al que un lector adulto le lee estará empleando el tiempo en ejercitarse en procesos muy complejos de desciframiento, como cuando era bebé y miraba su primer libro de imágenes. Seguirá aprendiendo a identificarse con uno u otro personaje; ejercitará su capacidad de anticiparse al curso de los acontecimientos; incorporará nuevas palabras a su propio diccionario mental; afinará sus mecanismos para distinguir la ficción de la realidad y para saber cuándo el lenguaje nombra y cuándo sugiere y cuándo calla y cuándo permite distintas interpretaciones y cuándo nos pide mayor obediencia. Y entonces irá ampliando su menú y sus tiempos de lectura y buscará libros más largos y complejos, como los cuentos de miedo o las novelas o las historietas o los libros informativos que sacian su curiosidad enorme de conocer lo de afuera, pero también lo de muy adentro, en el fondo de sí mismo. Y ejercitará su criterio para interpretar, comprender, comparar y descubrir cuáles son los libros que responden más a sus intereses y preguntas.



Leer literatura con los niños y las niñas es ofrecerles todo eso. Y todo eso se ofrece paradójica y simplemente, leyendo, sin falsas pretensiones pedagógicas. Dejando libre un lugar para la experiencia de la lectura gratuita, sin someterlos a indagatorias sobre la idea principal y las ideas secundarias, y construyendo esa atmósfera de intimidad en la que el diálogo es posible y a veces puede ejercerse también con gestos, con silencios o con comentarios sueltos. Crear espacios en la casa, en el aula o en la biblioteca para leer por el puro placer de estar juntos, de compartir sueños, temores, intereses e incluso obsesiones y acompañar a esos lectores a confrontarse con las tareas existenciales, con los valores y con los retos de la vida que recrean los libros. Leer es también "leer el interior de los niños," con sus preguntas, sus sueños, sus dudas y sus particularidades para acompañarlos a escoger los libros que necesitan y para ayudarlos a formar un criterio propio. Tratar de poner en sus manos los mejores libros, esforzándose por conocer la literatura infantil que se publica ahora o, al menos, por preguntarse qué dicen los libros que se ofrecen a los niños, quién los firma, qué ocultan, que sugieren, qué aportan y qué tan cercanos pueden resultar al deseo de cada niño o niña, pues cada quien es diferente y necesita encontrar sus propios textos.

Por ser los adultos cercanos quienes conocen mejor que nadie a sus lectores, son ellos los indicados para ayudarlos a encontrar el libro preciso, en el momento preciso. Ese libro que el corazón y el deseo le van pidiendo a cada ser humano, en diferentes momentos de su vida y que quedará guardado en lo más profundo de la memoria, ligado al afecto de esas personas que acompañaron su descubrimiento.

Es importante aclarar que nuestro trabajo no plantea etapas asimilables a tal o cual edad cronológica ni separadas entre sí por alguna barrera estricta. Las variaciones entre los lectores de carne y hueso son infinitas y sus ritmos iniciales de aprendizaje lector, al contrario de lo que suele pensarse, no inciden en sus procesos futuros. Lo que sí podemos asegurar es que la experiencia de leer en la primera infancia incide en el proceso de alfabetización y, por eso, las dos primeras etapas están interconectadas. A nuestro modo de ver, en ellas se sientan las bases que permiten asociar la lectura con la interpretación simbólica y no con el aprendizaje de unas meras convenciones verbales. Sin embargo, vale la pena aclarar que esta



experiencia de leer literatura de viva voz, conectándola con el deseo y con las preguntas fundamentales, puede desarrollarse también con niños mayores y con jóvenes pues muchos de nuestros niños y niñas no han experimentado otras formas de lectura distintas a las que se derivan de un proceso de alfabetización mecánico.

### ***Tercera etapa: "Yo leo solo"***

Cada lector, a su propio ritmo, llega a un momento en el que, no sólo está listo, sino que además necesita leer en privado, sin que nadie lo interrumpa ni ose siquiera preguntarle qué está leyendo. La lectura se conecta con el ámbito de su intimidad y puede convertirse en brújula de una búsqueda personal a la que quizás los adultos ya no estemos invitados. En ese momento, que se da, con enormes variaciones entre la preadolescencia y la adolescencia, la experiencia de la literatura es más necesaria y más reveladora que nunca.

Nuestros niños y nuestros jóvenes de ciudad están prisioneros en una cultura tecnocrática del bullicio que los iguala a todos y les impide refugiarse en lo profundo de sí mismos. Sin embargo, a pesar de que los veamos moverse con mucha propiedad en ese ambiente exterior, lleno de amigos y de estímulos mediáticos, los muchachos de esta tercera etapa tienen sed de palabras. Sus preguntas existenciales, sus miedos, sus inseguridades y su mundo interior, lleno de enigmas sobre amor, sexualidad y pulsiones en conflicto, los hace terriblemente vulnerables. De ahí que la lectura de los textos literarios, de esos libros reveladores, que no se leen sólo con los ojos sino con el corazón y con el deseo, sean más necesarios que nunca para el crecimiento emocional. La literatura puede ofrecerles un espacio interior para refugiarse y construir su particularidad de sujetos; para explorar sus experiencias y sus secretos más íntimos. En medio del bullicio y de la avalancha de noticias que vienen desde afuera, la literatura ofrece al lector "noticias de sí mismo".

No obstante, muchas veces, la enseñanza de la literatura en la escuela va por un camino bien distinto. De ahí que sea importante garantizar de nuevo, como en las dos etapas anteriores, un lugar propicio para la lectura gratuita, placentera y reveladora, a salvo de indagatorias académicas sobre tema, argumento, movimientos literarios



aislados, resúmenes y análisis ajenos a la vida. Así mismo, hay que seguir leyendo, más allá de las apariencias, el interior de esos seres vacilantes y llenos de preguntas para ayudarlos a descubrir esos libros que resultan únicos e indispensables para cada ser humano.

En esta tercera etapa, como en las anteriores, lo que garantiza la plena vigencia de la literatura es justamente la posibilidad de aprender en ella; es decir, de situarnos como se situaba el bebé en ese tejido simbólico, en ese gran texto escrito a varias voces por una infinidad de autores a lo largo de la historia de la humanidad. Ese gran texto construido por los seres humanos de tantas generaciones que, más allá de los libros tiene que ver con las producciones culturales de "nuestra común humanidad", es el que da sentido al hecho de leer. Y leyendo así, desde nuestra voz particular, no sólo podremos descifrarnos a nosotros mismos sino también descifrar y entender a los otros.

Dado que la literatura nos permite vivir distintos papeles, experiencias y miradas y ensayar ser muchos otros, bajo la piel de nosotros mismos, yo pienso que entre todos podemos transmitir a las nuevas generaciones, con palabras viscerales y sencillas, el sentido de la experiencia literaria, que consiste en construir esas habitaciones donde los sueños se encuentran con la realidad y donde es posible que cada quien invente su propia vida.

## Bibliografía

- BETTELHEIM, BRUNO. *Aprender a leer*. Barcelona, Grijalbo, 1987.
- *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, Grijalbo, 1976.
- BRUNER, JEROME. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza, 1984.
- ESCARDÓ Y BASS, MERCÉ. *La Bebeteca de Can Butjosa*. (Artículos varios, publicados como documentos de la biblioteca de Can Butjosa).
- FERREIRO, EMILIA Y TEBEROSKI, ANA. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1971.
- HELD, JACQUELINE. *Los niños y la literatura fantástica*. Barcelona, Paidós, 1981.
- ONG, WALTER. *Oralidad y escritura*. México, Fondo de Cultura Económica, 1995.
- PELEGRÍN, ANA. *La aventura de oír*. Madrid, Cincel, 1982.
- *La flor de la maravilla*. Juegos, recreos y retahílas. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996.



PENNAC, DANIEL. *Como una novela*. Santafé de Bogotá, Norma, 1993.

REYES, YOLANDA. "Nidos para la lectura". Revista *Alegría de Enseñar* N° 40, Fundación FES, Cali, 1999.

— "Un mundo de palabras habitado por el hombre". En *Amigos del Libro*. Madrid, Asociación Española del Libro Infantil y Juvenil, 1995.



**Yolanda Reyes** nació en Bucaramanga, Colombia. Es licenciada en Educación con especialización en Filología. Directora de Espantapájaros Taller, en Bogotá. Ha publicado, entre otros libros, *El terror de sexto B*, *María de los Dinosaurios*, *Los años terribles* y *Los agujeros negros*. Es miembro del consejo editorial de la revista Espantapájaros. Fue consultora para el Plan Nacional de Lectura en Colombia y se ha dedicado especialmente a la investigación en torno a la pedagogía y la animación de la lectura.

Publicado en la revista "Punto de Partida" N° 14, Año 2, Junio de 2005. Buenos Aires, Editora del Sur.