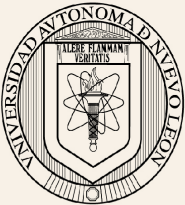


ISSN: 2683-3247

# HUMANITAS

REVISTA DE TEORÍA, CRÍTICA Y ESTUDIOS LITERARIOS

VOL. 3 NÚM. 6  
ENERO-JUNIO  
2024



UANL®

CENTRO  
ESTUDIOS  
HUMANÍSTICOS

# Humanitas

Revista de Teoría, Crítica y Estudios Literarios

<http://humanitas.uanl.mx/>

Lenguaje literario, experiencia estética y  
literatura infantil

Literary language, aesthetic experience and  
children's literature

Dalina Flores Hilerio

[orcid.org/0000-0002-4354-0109](https://orcid.org/0000-0002-4354-0109)

Universidad Autónoma de Nuevo León,  
Monterrey, México

Azael Abisaí Contreras López

[orcid.org/0009-0008-0850-8825](https://orcid.org/0009-0008-0850-8825)

**Fecha entrega:** 23-1-2024 **Fecha aceptación:** 29-1-2024

**Editor:** Víctor Barrera Enderle. Universidad Autónoma de Nuevo León, Centro de Estudios Humanísticos, Monterrey, Nuevo León, México.

**Copyright:** © 2024, Flores Hilerio, Dalina. This is an open-access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License [CC BY 4.0], which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.



**DOI:** <https://doi.org/10.29105/revistahumanitas3.6-86>

**Email:** [dalina.floreshl@uanl.edu.mx](mailto:dalina.floreshl@uanl.edu.mx) [azaelcontreraslopez@gmail.com](mailto:azaelcontreraslopez@gmail.com)

## Lenguaje literario, experiencia estética y literatura infantil

## Literary language, aesthetic experience and children's literature

**Dra. Dalina Flores Hilerio**  
Universidad Autónoma de Nuevo León  
Monterrey, México  
[dalina.floreshl@uanl.edu.mx](mailto:dalina.floreshl@uanl.edu.mx)

**Orcid: 0000-0002-4354-0109**  
**Ing. Azael Abisaí Contreras López**  
Universidad Autónoma de Nuevo León  
Monterrey, México  
[azaelcontreraslopez@gmail.com](mailto:azaelcontreraslopez@gmail.com)

**Resumen:** Este artículo explora la relación entre el lenguaje literario, la experiencia estética y la literatura infantil desde una perspectiva teórica y pedagógica. La lectura literaria se plantea como beneficiosa en términos cognitivos, culturales y éticos. Respecto a la literatura infantil, se defiende la necesidad de reconocer la inteligencia, sensibilidad y creatividad de los niños, proporcionándoles textos que los estimulen y desafíen.

**Palabras clave:** pensamiento crítico, literatura infantil, experiencia estética

**Abstract:** This article explores the relationship between literary language, aesthetic experience, and children's literature from a theoretical and

pedagogical perspective. Literary reading is posited as beneficial in cognitive, cultural, and ethical terms. Regarding children's literature, the need to recognize the intelligence, sensitivity, and creativity of children is advocated, providing them with texts that stimulate and challenge them.

**Keywords:** critical thinking, children's literature, aesthetic experience

El lenguaje nos ha puesto a pensar en él, a dilucidar su esencia, desde que existe, ya que, entre otras cosas, es el vehículo del pensamiento. Conocemos al ser humano por su lenguaje. Sabemos lo que piensa a partir de sus estructuras lingüísticas; es más: conocemos el mundo, lo transformamos y reproducimos a través del lenguaje. A lo largo de la relación que las personas hemos establecido con él, se ha ido modificahdo su función. De haber sido una herramienta meramente comunicativa en los orígenes de la civilización, hoy es un pretexto para el gozo, para la experimentación de la emoción, para sacudir conciencias.

A simple vista, parecería que el lenguaje utilitario es igual que el lenguaje literario. Por lo menos están contruidos con los mismos elementos: fonéticos, gramaticales, sintácticos; sin embargo su esencia es casi opuesta: mientras el primero es referencial, el lenguaje de la Literatura es afectivo. En apariencia, es fácil asegurarlo; pero ubicar tangiblemente la diferencia entre ellos es casi imposible. Cuando se está frente al texto artístico se puede reconocer esta esencia mediante la comunicación emotiva que el escritor teje a través de su texto; pero explicar en qué estriba su condición es una tarea ardua aún para los expertos.

El artista, cual prestidigitador, otorga a la palabra cotidiana una carga diversa y compleja de sentidos, a través de los giros a que la somete. El brillo que éstas adquieren se logra sólo a través de los efectos del estilo; de las elecciones léxicas, semánticas, sintácticas, fonéticas, etcétera que lleva a cabo el escritor; es decir, asume el lenguaje no como herramienta exclusivamente comunicativa, sino como vehículo y esencia del Arte. Este uso es la esencia de la Literatura.

Para el lector, la Literatura significa la posibilidad de llevar a cabo elecciones y de dotar las palabras de valores con los que configura

su filosofía personal, a partir de sus propias competencias para leer los textos y su mundo. La infinita diversidad de las artes literarias sumadas a la complejidad de la personalidad y los antecedentes de cada lector justifican la insistencia en integrar la peculiar naturaleza de la experiencia literaria en la formación escolar, para prepararlo para la experiencia literaria (proceso individual para evocar los referentes intelectuales y emocionales implícitos en el texto).

El texto artístico, por lo tanto, es insustituible, a diferencia de la lectura eferente (utilitaria) que puede ser parafraseada y reemplazable; (un poema no puede parafrasearse sin que cambie su significación) además, nadie puede leer un poema por nosotros, ya que el lector debe tener una experiencia a partir de su propia experiencia vital. Debe “vivir a través” de lo que está siendo creado durante la lectura (Rosemblat, 2002, 24-56). Esta transacción remueve los aspectos referenciales y los afectivos, de manera que la atención que se le concede a cada uno determina dónde se ubica el texto respecto a un *continuum* que va desde lo predominantemente eferente a lo predominantemente estético. A partir de esta mezcla de sensaciones, sentimientos, imágenes e ideas se estructura la experiencia que constituye la narración, el poema, en el ensayo o la obra dramática (60-61).

Las definiciones de la experiencia estética suelen postular que el arte brinda una satisfacción más compleja de los impulsos y necesidades humanas que la vida cotidiana con sus frustraciones e irrelevancias; pero este tipo de experiencia depende tanto de la obra misma como de las capacidades y disposiciones del lector; es decir, de sus competencias lectoras o, como las llama Mendoza Fillola, sus competencias lecto-literarias (2004, 45-78). Al respecto, Rosemblatt sostiene que no sólo se debe leer Literatura, sino también aprender

a leer literariamente. Esto quiere decir que además de leer pensando en el placer individual y estético, el acto de leer Literatura tendría que ser una experiencia (una forma de vivir vicariamente vidas y emociones ajenas) que se integre en el lector para dotarlo de herramientas que lo lleven a enfrentar dilemas vitales. En el ámbito de la “enseñanza de la literatura”, la formación del lector literario es el acto de abrir un espacio para que vidas y emociones individuales se compartan y discutan de manera razonada (10).

El proceso que surge al estar leyendo (los ojos recorren una serie de signos y éstos remueven huellas de su experiencia pasada) es una acción recíproca entre el lector y los signos, que Rosemblatt llama “transacción” porque se complementan y determinan a la vez. El sentido no está ni en el texto solo ni en la mente del lector, sino en la mezcla continua, recurrente, de ambos, lo cual conduce a este último a la activación de muchas diferentes líneas de pensamiento. A esta particularidad del acto de leer Rosemblatt la llama “teoría transaccional” (14).

La lectura es un proceso selectivo, contractivo, que ocurre en un tiempo y en un contexto particulares. La relación entre el lector y los signos sobre la página avanza como en un movimiento de espiral que va de uno a otro lado, en el cual cada uno es continuamente afectado por la contribución del otro. El significado emerge en ese continuo dar y tomar del lector con los signos impresos en la página; no está en uno solo de ellos, pues ambos son fundamentales para el proceso transaccional de construcción del significado. Todo el contexto del lector, en una combinación irrepetible, determina su fusión con la particular contribución del texto literario (Rosemblatt 2002, 53-57). Sin embargo, canónicamente se ha señalado que el texto artístico conlleva la existencia de dos entidades inseparables:

la forma, regida por patrones estéticos; y el fondo o contenido, por lo que esta perspectiva implica que el acercamiento del niño lector active tanto la función comunicativa del lenguaje como la expresiva, lo que promoverá el desarrollo de habilidades cognitivas *referenciales* y *expresivas* o *intencionales* (van Dijk 1998, 56). Para Roseblatt, lo que hace que un texto sea literario es su alejamiento de la referencialidad. El texto literario hace que los pequeños lectores, lejos de “traducir” el código a uno más accesible, experimenten y jueguen con las diversas percepciones que evocan los textos.

Para Roseblatt, la obra literaria se rige por estructuras propias; sin embargo, la forma de distinguir un texto literario de uno que no tiene pretensiones estéticas estriba en su “referencialidad” (2002, 25). Entre menos literal sea la propuesta del autor, mayor será el contenido literario de su obra; aunque también Roseblatt reconoce que el texto literario existe a medida en que se actualiza al encontrar un lector. Para ella, lo literario se define a partir del proceso de lectura, no necesariamente por el texto mismo. La autora asegura que lo literario tiene que ver con el nivel afectivo y evocativo del texto, y no necesariamente con los parámetros de la clasificación de diferentes escuelas o tendencias literarias. Lo literario entonces podría evidenciarse en un texto a través del grado de motivación que causa en el lector. Para que el acercamiento de los niños al arte literario sea efectivo y amigable es necesario que se lleve a cabo sin abrumarlos con teoría de crítica literaria, aunque el contacto con ella, idealmente en la escuela, se realice de una forma metódica que permita optimizar las características y las posibilidades de proyección de cada una de las formas literarias, dentro de las cuales se distinguen estructuras distintas. Por ejemplo, Sartre, igual que otros teóricos, reconoce diferencias fundamentales entre la poesía y la prosa (1991, 25-28).



La estructura del texto dramático, por su parte, permite a los niños un acercamiento menos formal, por lo que para los pequeños es una oportunidad para integrar la Literatura como parte de un juego en su cotidianidad: a medida que el niño juega con los géneros literarios va estableciendo una relación fraternal y cómplice con el mundo de las Letras. El texto literario ya no es una imposición académica, sino un pretexto para la diversión, la risa y el placer.

El pedagogo español Antonio Mendoza-Fillola ha elaborado, a partir de las definiciones de otros críticos y autores literarios (Borges, Reyes, Todorov, Barthes, Coseriu, Lázaro Carreter, entre otros), una concepción amplia del texto literario en su libro *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*:

Hay un espacio común para la lengua y la literatura. Entre el discurso cotidiano y el discurso poético hay un uso compartido de registros, de formas de expresión, de recursos, de modo que no es posible delimitar un punto de ruptura entre ambas formas de discurso (...) las propiedades literarias se encuentran también fuera de la literatura (Todorov, 1975) (...) La literatura es como un espejo de aumento donde se ve el funcionamiento del lenguaje agrandado, multiplicado, complicado a propósito y a veces, analizado en varios niveles (...) por ello es también un medio de conocimiento del mundo y de la cultura. (2004, 61)

A causa de la expresividad y recursividad de sus usos, la literatura se convierte, como señala Barthes en *El grado cero de la escritura*, en la utopía del lenguaje (1973, 13). Los efectos estéticos de la lengua literaria se basan en la selección de elementos y estructuras y en la intención de sugerir valores connotados (sin embargo esta condición no es privativa del lenguaje literario); “el empleo del lenguaje en la literatura, no es un uso particular, sino

representa la plena funcionalidad del lenguaje o la actualización de sus posibilidades, de sus virtualidades” (Coseriu, 1987,37). Mendoza Fillola establece entonces los siguientes presupuestos respecto a la literaturidad de un texto:

- La lengua y la Literatura se relacionan entre sí por el vínculo que supone el uso poético del mismo sistema de lengua, razón por la que, señala Lotman (1981), la producción literaria resultante se ubica en el amplio ámbito semiótico de la cultura.
- Los textos literarios contienen significados connotados que no suelen ser unívocos.
- Las obras literarias se construyen según usos y recursos que cada autor recrea con una intencionalidad específica;
- su finalidad es la de ser leídas/interpretadas por distintos lectores-receptores en épocas y contextos culturales muy distintos (multiplicidad de interpretaciones, dependiendo de la competencia lecto-literaria de cada lector);
- en su recepción intervienen los condicionantes de cada lector (marcos de referencias que le permiten ser coautor de la obra literaria).
- La literatura no es necesariamente sinónimo de complejidad lingüística
- La actualización de una obra literaria, que siempre es una lectura lúdico estética o crítica, desencadena en el individuo un proceso interno de interacción cognitiva.
- La lectura literaria tiene la capacidad de desarrollar los conocimientos (lingüísticos, culturales, enciclopédicos, metaliterarios) las experiencias y capacidades analíticas del lector, a través de lo que se entiende como proceso constructivo

de aprendizaje (a partir de la correlación e identificación de los conocimientos previos acumulados).

- Desde la perspectiva intertextual, la obra literaria es un hipertexto en el que están presentes las evocaciones de otros discursos literarios. Esta dimensión confiere una nueva perspectiva de observación, valoración y comprensión del hecho literario, puesto que su significado está en relación de interconexión y de dependencia con otras producciones. (Mendoza-Fillola, 2004, 109-117).

## **Lo Bello y lo Sublime**

Si se redujera el perfil del arte a su contenido estético, sería necesario establecer la forma de “medir” o evaluar la estética desde una postura objetiva; sin embargo esto mismo le restaría gran parte de su valor. Es obvio que, según reza un dicho popular, en gustos se rompen géneros, pero esto no quiere decir que cualquier cosa que sea del gusto público podría elevarse a la categoría de “arte”.

En su ensayo sobre *Lo bello y lo sublime*, Kant asegura que las sensaciones de gusto o disgusto obedecen más a la sensibilidad particular de cada persona que a condiciones externas; es decir, cada quien tiene una sensibilidad particular para percibir las características de las cosas y dicha percepción puede inclinarse hacia la emoción de lo bello o de lo sublime, según sea la propuesta del medio exterior. Para Kant, lo sublime conmueve; lo bello encanta. La expresión de quien está dominado por el sentimiento de lo sublime es seria; a veces fija y asombrada. Lo sublime presenta a su vez diferentes caracteres. A veces le acompaña cierto terror o melancolía; a veces, sólo un asombro tranquilo. Según su disposición particular, lo sublime puede inclinarse hacia lo terrorífico, lo noble y lo magnífico;

de la forma que sea, finalmente, lo sublime siempre es grande. Lo bello, al contrario: puede ser pequeño. Lo sublime es sencillo; lo bello, engalanado (2002, 19).

Kant reconoce que algunas características del ser humano son proclives hacia lo sublime; y otras, hacia lo bello: mientras la inteligencia, la audacia, la verdad y la rectitud son sublimes, el ingenio, la astucia, la broma y la lisonja son bellas. En general, las cualidades sublimes infunden respeto; las bellas, amor. Sin embargo, la emoción de lo sublime es más poderosa que la de lo bello y, por su capacidad de conmover, está siempre en el Arte (2002, 27). El arte “verdadero”, según Kant, siempre es sublime, aunque también sea bello; no ocurre lo mismo con lo bello que no siempre producirá el efecto de lo sublime.

Para Kant, el arte no puede ser percibido a través de lo que el intelecto reconoce, sino a partir de lo que el sentimiento experimenta (2002, 36). El arte no se entiende; se vive. No tendría caso, según Kant, desarrollar las habilidades intelectuales si, al mismo tiempo, no se tiene un vivo sentimiento de lo bello (37); tomando en cuenta lo anterior, es posible asegurar que cuentos infantiles como la *Breve historia del mundo*, de Eliseo Alberto, establecen un diálogo intenso con el niño que involucra sus capacidades cognitivas y también toda su emoción. El pequeño lector entiende el mensaje: el ser humano está acabando con el mundo en medio de una constante: la guerra. El texto por sí mismo hace un llamado a que el pequeño explore las razones por las que no debe destruir nuestro entorno, llevándolo a buscar la belleza y a sentir emociones (vivir una experiencia estética) frente a su contexto.

La Literatura ofrece a los lectores la posibilidad de “filosofar” informalmente respecto a la vida y de formarse un

criterio basado en sus decisiones y participaciones; más aún: les da herramientas lingüísticas para que organicen sus ideas y las sustenten con validez. En la Literatura infantil se percibe la tendencia de provocar la emoción de lo bello y de lo sublime; sin embargo, la esencia literaria implica que se trascienda la simple belleza, y la forma despierte un sentimiento de lo sublime que conmueva al lector; es decir, que sea llevado hasta el punto en que la experiencia literaria haga explosión en él y lo desborde hacia una nueva experiencia de vida.

Los seres humanos, según Kant, estamos predispuestos a encontrar lo bello en lo que nos resulta útil; sin embargo, lo sublime está en aquello que no presta un servicio particular, de tal forma que la esencia del objeto en sí mismo se sublima. Esta disposición para reconocer lo esencialmente estético se desarrolla a partir del contacto con el objeto y su asimilación a través de la experiencia que detona, no de su conocimiento.

## **La Literatura y sus géneros**

Sartre asegura que las palabras, materia prima del arte literario, no son trabajadas por el poeta y el prosista de la misma manera; lo que pretende el poeta es casi igual a las proyecciones de los artistas plásticos: construir imágenes y provocar la evocación, de tal forma que el “autor” se pone al servicio de las palabras; “el poeta no habla, pero tampoco se calla: el poeta se ha retirado por completo del lenguaje-instrumento, en pos de la actitud “contemplativa” poética que considera las palabras como cosas, no como signos” (1991, 49). La función de la poesía privilegia el sentido estético de la palabra sobre el referencial, ya que el poeta talla, cincela, pule la palabra en estado salvaje (utilitario) en busca de la imagen.

El poeta es un demiurgo que intenta exorcizar sus demonios; el prosista, en cambio, se rige por el razonamiento que lo convierte en su propio demonio. El escritor hace un llamado a la conciencia para que su lector reflexione sobre las condiciones que lo rodean. Saramago ha dicho que lo que nos hace quitarnos el sombrero frente a la Literatura es el poder que tiene para sacudirnos a partir de la reflexión (el reflejo de la realidad en el mundo ficcionalizado) siendo éste el fin último de la escritura. De acuerdo con el autor portugués, la obra literaria no es importante por sí misma, como creación, sino por lo que provoca: el momento más importante de la lectura es cuando el lector, por instantes, entrecierra el libro y pierde su mirada en lontananza<sup>1</sup>.

El narrador está cerca del objeto. Para él, las palabras están domesticadas; por el contrario, para el poeta las palabras están en estado salvaje; son cosas naturales que crecen naturalmente sobre la tierra, como las hierbas y los árboles. “El poeta mira al mundo desde afuera y considera a las palabras como una trampa para atrapar una realidad evasiva; todo el lenguaje, entonces, es como el espejo del mundo” (Sartre, 1991, 50). En este sentido, el proceso de recepción en los niños, al ser puestos en contacto con la poesía, es similar al que ocurre cuando están en contacto con otras artes plásticas: el poder evocativo es mucho más intenso y logra que, en vez de captar definiciones, perciban ideas generales abstractas o concretas que los llevan a una experiencia sensorial y emotiva.

El prosista, en cambio, señala Sartre, es un “hablador” en el sentido de que lo que dice, *dice algo*; “el habla habla” (Heidegger, 1951, 12) La prosa es utilitaria por esencia: demuestra, señala,

---

<sup>1</sup> En conferencia dictada en la Escuela de Graduados del ITESM, 2004.

ordena, niega, suplica, insulta, persuade, insinúa. Sartre asegura que no hay nada en común entre los dos actos de escribir (poesía y prosa) más que los movimientos mecánicos del brazo; en lo demás, no hay comunicación entre sus universos. La prosa se ejerce sobre el discurso y su materia es naturalmente significativa; el lenguaje es usado como caparazón que protege de los demás como si fuera una prolongación de nuestros sentidos (1991, 54).

El prosista, para Sartre, es un hombre que ha elegido cierto modo de acción secundaria que podría ser llamada acción por revelación, por lo que debe preguntársele qué es lo que quiere revelar y a partir de tal revelación, qué cambio quiere producir en el mundo (1991, 57); este efecto es evidente en el cuento referido de Eliseo Alberto, pues se nota el compromiso social del texto y los efectos que produce en los lectores (incluso en los más pequeños); es decir, la palabra es acción. Para explicarlo, Sartre utiliza una analogía de Brice-Parain: las palabras son “pistolas cargadas”. “Si el hombre habla, tira; aunque puede elegir callarse. Pero si ha optado por tirar, es necesario que lo haga como un hombre, apuntando a blancos, y no como un niño, al azar, cerrando los ojos y por el solo placer de oír las detonaciones” (1991, 57). Con esta analogía, Sartre pretende justificar la idea de que la prosa, antes que nada es “compromiso”. Se escribe para transmitir mensajes y pensando en que ese mensaje será recibido por muchos lectores, lo que le dará validez a la idea de hacer un cambio trascendental a través de la escritura; no se puede olvidar que “no se es escritor por haber decidido decir ciertas cosas, sino por haber decidido decirlas de cierta manera; este estilo representa el valor de la prosa, pero debe pasar inadvertido” (58).

El contenido literario de un texto podría definirse como “algo” intrínseco en él que, sin ser panfletario, logra mover al lector;

le provoca una respuesta que lo transforma, sin que necesariamente implique una acción concreta. La literariedad es, en palabras de Man, otra forma para designar la respuesta estética, construida a partir de los usos retóricos y estilísticos de cada autor (1990, 650). Es difícil definir el proceso, pero se evidencia en la recepción. Es innegable que al estar frente a la obra literaria se experimenta un gozo emanado del estímulo estético. Así como hay adagios (música) que inexplicablemente provocan con su sonido una intensísima tristeza, cristalizada en lágrimas, algunas palabras, puestas estratégicamente junto a otras, conmueven al lector. Esta respuesta surge de la búsqueda del escritor por provocar ese efecto.

La estética, según de Man, tiene que ver con el efecto del significado, no sólo en la poesía, también en la prosa y en el drama, ya que cada uno de estos géneros se plantea a partir de una superestructura canónica específica enriquecida por la propuesta única e irrepetible de cada autor (1990, 648). Para los niños que empiezan a involucrarse con las propuestas estéticas de la palabra, el género dramático es todavía más lúdico ya que es más dinámica por sus posibilidades de “re-presentación”. Durante la infancia se lleva a cabo un ensayo natural que consiste en ir “entrenándose” para ser. Los niños sienten un placer especial en el juego de roles. Les gusta interpretar y matizan sus interpretaciones a partir del pacto ficcional establecido con el juego. Ellos no juegan a ser un tigre o un rey; ellos *son* el tigre y el rey. Son actores natos, por eso la experimentación lúdica a partir del teatro les resulta tan atractiva. Stanislavsky (1981) establece en *Un actor se prepara*, algunos preceptos básicos en el arte de la actuación que son realizados, de forma intuitiva, por los niños. “El sí mágico”<sup>2</sup> es llevado por los pequeños, a la escena de la vida

---

<sup>2</sup> Consiste en condicionarse de manera que tal condición sea percibida



cotidiana, con la maestría que les permite romper los paradigmas del mundo adulto.

El teatro es un juego donde se experimenta la vida. Para el niño, el juego es una actividad tan seria como el trabajo para un adulto; no es un pasatiempo. Cuando hemos trabajado en la mediación de la lectura literaria con niños, resulta interesante ver el proceso creativo que experimentan los participantes a partir de la co-construcción de los personajes. Ellos juegan con la caracterización y los conflictos; experimentan vicariamente, mientras se divierten, diferentes maneras de enfrentar la vida. Ensayan relaciones y conflictos que probablemente vivirán, pues la literatura lleva implícita la vida.

La Literatura ofrece vastas posibilidades de exploración que pueden ser aprovechadas de manera óptima si se parte de la idea de que cada uno de sus géneros dispara potencialidades distintas en los lectores. Hemos observado, a través de numerosos talleres infantiles de estimulación literaria que, mientras el contacto con la narrativa permite a los niños ser críticos y explorar inferencias, la poesía despierta en ellos la sensibilidad y el gusto por los sonidos; y el teatro, la búsqueda de la experimentación y el desarrollo de diferentes habilidades sociales.

### **La literatura infantil**

Hasta la primera mitad del siglo XX, se consideraba que lo único que podía ser literario era la escritura de textos para adultos; actualmente se reconoce que la literatura forma parte de la vida del niño desde temprana edad y es uno de los alimentos más precisos para su desarrollo integral, por lo que algunos autores contemporáneos han

---

por el actor como una realidad incuestionable

enfocado su atención en la escritura para niños creando un género particular con objetivos específicos. En Europa y Estados Unidos los anaqueles no sólo se clasifican por género, sino también según la edad de los lectores. En otros países como Alemania y Suecia, el libro infantil ocupa un lugar imprescindible en el proceso formativo integral (Montoya 6). Esto quiere decir que los textos de Literatura infantil persiguen un propósito particular que es formativo, informativo, pero sobretodo, recreativo; esta última capacidad impulsa el pensamiento crítico y la emoción estética, a través de la experimentación lúdica del mundo. Indiscutiblemente, la literatura infantil es un puente que comunica las necesidades formativas de los pequeños con el arte.

La Literatura infantil contemporánea incluye entre su corpus textos literarios que se acompañan de propuestas plásticas cuya integración, en el libro álbum, configura un tercer lenguaje que dimensiona las posibilidades de su interpretación y disfrute. Así como la música, la danza y la pintura contribuyen a desarrollar otras áreas de la capacidad intelectual de los chicos en formación, la Literatura permite, además de enriquecer su acervo lingüístico, experimentar la vida desde una perspectiva estética y, con ello, trascender el mundo rapaz de lo material. La estética de la palabra y la imagen es, sobre todo, una posibilidad para el juego. La práctica del juego renueva cualquier rutina. Si a un pequeño se le priva de esta posibilidad, se le está coartando su libertad espiritual.

Retomando la idea de Sartre de que el arte no pierde nada con el compromiso (1991), en el ámbito de la Literatura infantil observamos que las exigencias siempre nuevas de lo social imponen al artista la necesidad de reencontrar o arriesgarse en la búsqueda de un lenguaje o técnicas nuevas.

La postura sociológica respecto al Arte pareciera pesimista y tajante. La Literatura infantil contemporánea, como cualquier texto circunscrito al universo textual de una cultura, posee una ideología, o manifiesta subrepticamente los usos de una cultura; sin embargo, su apertura hacia lo lúdico permite que el niño explore y se cuestione sobre el universo que lo rodea y que está integrado en el texto. A pesar de que refleja claramente valores concernientes a la realidad social, no pretende una “reproducción” burguesa de valores superficiales, al contrario: persigue, a partir de la estructura de sus textos y sus respectivas propuestas visuales (ilustraciones) hacer de los niños seres críticos, intuitivos y creativos, capaces de “sentir” y asimilar el texto desde una perspectiva artística.

La prosa invita a que el pequeño lector dialogue con el texto en un proceso en el que complementa la información (o el mensaje) planteada por el escritor. Dentro de la literatura infantil (particularmente la dirigida a preescolares de 5 y 6 años, en los que ya se empieza a manifestar cierta rebeldía) es necesario reconocer esta función de la prosa pues mientras más preceptivo es un texto, más rechazo provoca en los niños; es decir, a pesar de que existe una función social en la Literatura, ésta no debe ser predominante (o exclusiva) ni esquemática, para que no le provoque aversión.

La Literatura infantil contemporánea se ha generado con características que tratan de cubrir las necesidades de los niños del siglo XXI. Entre ellas, se prioriza el derecho a la fantasía y la imaginación, y se reconoce su inteligencia y su participación como coautores del texto. Aún así, es difícil que el “género” infantil no sea visto como un género menor, la crítica literaria académica todavía no abandona los prejuicios del pensamiento adultocentrista.

En 1948 un grupo de personas se reunió en Munich para plantear la importancia de reconocer la Literatura infantil, con sus características distintivas, como un género tan importante, o más, que la dirigida a los adultos, pues los estragos que la Segunda Gran Guerra dejó en los niños debían enfrentarse a través del arte. Gracias a esta iniciativa, desde los años 50 se han creado publicaciones especializadas en Literatura infantil y los medios de comunicación han dedicado un espacio especial a quienes serán los futuros lectores de la “gran” Literatura universal; asimismo se ha reconocido que la literatura válida para los adultos podría también serlo para los niños.

De acuerdo con Sartre, el escritor debe comprometerse por completo en sus obras y no proceder con pasividad (1991, 63-67). Los escritores de Literatura Infantil contemporánea se han comprometido con un público cada vez mayor y más exigente que ejerce, en la medida de sus requerimientos, una crítica activa y más incisiva que la de la crítica especializada. Desde que el niño ha ido asumiendo el lugar que le corresponde en el contexto social, es quien ejerce una crítica directa que exige que quien escribe literatura infantil sea capaz de interpretar el mundo de los niños desde su interior, como si fuera un niño más. En palabras de Alfonso Reyes: “Poesía para niños no es ni puede ser una poesía que meramente trata temas infantiles, sino una poesía que sea limpia y sencillamente poesía infantil; en la que no hay un adulto que canta el mundo infantil, sino un poeta que mira el mundo desde la propia alma del niño”. Afortunadamente, esta tendencia en la Literatura escrita para niños responde a las necesidades y exigencias de sus lectores motivándolos de tal manera que en cada texto literario infantil buscan detonar habilidades afectivas, cognitivas, lingüísticas y sociales.

Por otra parte, se considera que la lectura de imágenes es una actividad que realizan los bebés cuando empiezan a conocer el mundo; sin embargo, algunas investigadoras como Arizpe y Styles consideran que debe incluirse, en los programas educativos, un sistema de alfabetización visual que realmente aporte a los pequeños el andamiaje para decodificar los textos visuales; este proceso se lleva a cabo al poner en contacto a los pequeños con las múltiples alternativas de textos visuales que ofrecen los álbumes infantiles ilustrados. El texto visual ayuda a que los pequeños integren el mundo a su experiencia a través de sus sentidos (2004,16). La Literatura infantil contemporánea no se limita a ser sólo una propuesta plástica; integra el texto escrito, tal como ubica Vygotsky la función del lenguaje (1995), como un mediador entre los procesos internos del pensamiento (razonar o reflexionar) para llegar al conocimiento y a la socialización. Para Vygotsky, el desarrollo de los niños interactúa con su experiencia cultural, por lo que el libro-álbum infantil es un andamiaje para la construcción del conocimiento. El texto visual complementa y sostiene lo que el niño integra al texto escrito, a través de un proceso dialógico entre el texto visual y el lingüístico que estimula el desarrollo del pensamiento complejo.

El libro-álbum, considerado como texto literario, tiene características particulares en el uso del lenguaje. Su inclusión en diversos talleres de acercamiento a la lectura se debe, en gran parte, a sus propuestas plásticas. Las imágenes tienen un gran poder de seducción. Invitan al pequeño a entrar en su particular universo de ficción, sea ésta una ciudad renacentista, plasmada en tonos grises, o la locura de planos coloridos y esquemáticos de una ciudad moderna vista desde la mirada de un niño. Sobre todo, abren la puerta al mundo de la interpretación; sus códigos no son lineales y requieren de diversas competencias “lectoras” para ser decodificados. En ello estriba su

mayor mérito: cuando un lector pasa de lo visual al texto escrito, ha desarrollado una experiencia previa en la recepción e interpretación de códigos. Arizpe y Styles aseguran que un niño que ha sido estimulado literariamente a través de los álbumes ilustrados tendrá la capacidad de ser más receptivo frente a los textos sin imágenes.

Una característica primordial de la Literatura infantil contemporánea, sea ilustrada o no, es la relevancia del texto lingüístico por sus recursos estilísticos, retóricos y ficcionales. Quien escribe para niños está comprometido con la visión infantil, lo cual no quiere decir que elija un registro fácil o elemental; al contrario, su aproximación reconoce a los lectores como seres inteligentes que, sin ser adultos, poseen ya o están en el proceso de adquisición y desarrollo de una visión crítica, reflexiva y profunda de la vida. La Literatura infantil contemporánea no da recetas para aprender a vivir la vida, ni marca un camino axiológico en el desarrollo de los pequeños. Crea una ficción a la que es invitado el niño y lo conmueve, invita, reta a que reflexione al respecto y configure un punto de vista a partir de sus propias ideas.

A partir de la propuesta integradora del texto literario, el pequeño lector va armando rompecabezas con su experiencia personal y con el texto (“proceso transaccional”, ya que lector y texto se condicionan y complementan), con un amplio rango de libre interpretación. En *La vaca que se creía mariposa*, por ejemplo, Emilio Ángel Lome escribe en la primera estrofa: “Tras un sueño sabroso y colorido/ salpicado de ronquidos y mugidos,/ cierto día una vaca fantasmiosa/ despertó creyéndose mariposa” (2004:7), independientemente de que los recursos líricos son sencillos por la edad del niño a la que va dirigido el texto, se perciben claramente algunos tropos como el hipérbaton en la sintaxis y las imágenes

que parten de la exageración y, aparentemente, lo ridículo. Esta introducción parecería apuntar hacia una ficción sin dificultades; sin embargo, la situación del personaje se complica, pues luego de confeccionarse unas alas, la vaca se pone a volar de flor en flor, lo que genera un caos en el pueblo ya que su nueva condición propicia la destrucción de todos los jardines. Los habitantes deciden llevarla a “una terapia de grupo”, en la que “Un doctor, cada tarde, muy puntual,/ le decía, buscando curar su mal:/ <Naciste para dar leche y mugir;/ ese sueño de volar déjalo ir>” Después de seis meses de sesiones, al fin, la vaca se cura y todos festejan que ya es *normal*; sin embargo “Cuando todos estaban festejando,/ pasaron tres mariposas volando,/ y al verlas, como un murmullo pequeño,/ la vaca recordó su antiguo sueño(...)” (20) y, “sin más alas que el deseo” (26), la vaca se eleva y llega al espacio, orgullosa.

Además de la musicalidad de la propuesta lírica del poema, los niños suelen sentirse atraídos e identificados por la trama, pues cuando empiezan a asistir a la escuela, van interiorizando ciertos patrones conductuales de la vida social y confrontan las necesidades (instintivas) de su voluntad contra las del deber ser, impuestas por su comunidad. Asimismo, los pequeños lectores pueden identificar que el registro léxico es ajeno al que usan de forma cotidiana, por lo que entran en contacto y van reconociendo rasgos estilísticos. Otro mérito del texto es su estructura: la presentación de personajes y el planteamiento del conflicto se narra en pretérito; mientras el clímax y el desenlace, en presente. Este recurso le da mayor velocidad al texto y, con ello, genera más tensión en la trama; pero lo que suele ser más estimulante para los pequeños lectores es el desenlace abierto, lo cual detona una serie de preguntas que los conducen a reflexionar sobre la vida social y sus propias experiencias para proponer soluciones.

Los ejemplos de este tipo de textos literarios son numerosos y pueden atribuirse a autores modernos o clásicos, quienes escriben, o lo hicieron, pensando en que los pequeños lectores son aún más exigentes que los adultos ya que si se acercan a un texto y se quedan con él, será seguramente porque los ha cautivado y no motivados por pretensiones intelectuales vacías, como suelen hacer aquellos diletantes que gustan de pasear con una obra clásica bajo el brazo. Los cuentos de Quiroga, por ejemplo, ofrecen a los lectores una variedad dialectal que abre las puertas de otros mundos y sus criaturas. Las imágenes de García Lorca los llevan a transitar por los colores de la vida a través de la melancolía; y las de Neruda, a través del humor y lo cotidiano; Benedetti y Saramago les plantean el dilema de la escritura creativa desde la óptica de la infancia y la vejez como “antónimos complementarios”. Eliseo Alberto acaricia el espíritu con su prosa poética que busca rescatar al mundo de la intrascendencia; y otros, como Ann Fine, detonan los efectos emocionales tras el estilo, como se observa en *El diario de un gato asesino*: “Está bien, está bien. Cuélguenme. Maté al pájaro. Por todos los cielos, soy un gato. Mi trabajo, prácticamente, es andar sigiloso por el jardín tras los dulces pajaritos de antojo que apenas pueden volar de un seto a otro. Entonces, ¿qué se supone que debo hacer cuando una de esas pelotitas emplumadas revoloteantes casi se arroja a mi boca? O sea, de hecho aterrizó en mis garras. Me pudo haber golpeado” (2004, 5). La autora, a través del humor y la ironía, crea un texto que apela al sentido común y al respeto por la naturaleza desde un discurso desenfadado y ligero que es sumamente accesible para los pequeños y que además les permite identificar elementos que construyen el tono irónico, como propuesta estilística.

La Literatura infantil contemporánea en formato de cuento, novela, poema o álbum ilustrado, lleva a los lectores por



un camino afable y amistoso que les presenta opciones diferentes y complementarias de las que han vivido, respecto a su concepción del mundo; por lo que pueden establecer relaciones y referencias más allá de sí mismos. Este tipo de literatura reconoce al niño como un ser pensante con el que dialoga y co-construye el texto; le ofrece retos para que desarrollen diferentes habilidades cognitivas y competencias lecto-literarias que irán conformando su experiencia lectora, así como la madurez para proponer opiniones libres y autónomas respecto al mundo que los rodea.

### **La emoción estética a través de la literatura infantil contemporánea**

La contemplación estética es una característica inherente a los seres humanos. Está presente en la mirada risueña del bebé cuando escucha la voz de su madre, o en la plácida sonrisa que se dibuja en su rostro cuando escucha su melodía favorita, quizás reconocida desde que se gestaba en su vientre. De la misma forma que tuvimos la necesidad de dibujar sobre piedras, la contemplación de pinturas rupestres nos llevó a vivir una experiencia en que la simple observación nos transportó a un estado de éxtasis y liberación espiritual. Asimismo, investigar sobre los procesos cognitivos y emocionales que intervienen en la percepción del arte y la forma en que reacciona el organismo ante ella ha sido un asunto de interés constante en la historia de la cultura.

¿Por qué algunas imágenes, historias, movimientos tienen la capacidad de conmover al espectador hasta llevarlo a la sublimación de sus emociones?, ¿por qué algunas manifestaciones de la emoción son evidentes y otras sólo dejan huellas internas que apuntalan el

crecimiento espiritual del individuo? Responder a estas incógnitas es una labor que desvela a los investigadores. Gardner y su grupo de colaboradores en la Universidad de Harvard tratan de explicar la relación entre el desarrollo humano y los procesos artísticos, por lo que han realizado investigaciones en las que concluyen que los niños menores de cuatro años experimentan “emociones discretas” frente al hecho artístico (Arizpe y Styles, 2004, 68) “mirar una pintura implica la consideración de su estatus de “cosa” en el mundo, como objeto atractivo y como comentario sobre aspectos del mundo expresado en un medio simbólico. El poder y la fascinación del arte residen precisamente en que el individuo participa en los dos planos: sensorio-motor y simbólico” (Gardner 1973, 132). Como parte del mismo proyecto de investigación, Perkins (citado por Arizpe y Styles 2004, 70) identifica seis categorías en relación con la percepción artística:

1. anclaje sensorial: el arte es un objeto físico sobre el cual enfocarse
2. acceso instantáneo: está abierto a todo el que quiera ver y alienta al espectador a acercarse más.
3. compromiso personal: está hecho para mantener la atención y sirve para sostener una reflexión prolongada
4. atmósfera abierta: cultiva la disposición al pensamiento y proporciona una atmósfera de influencia elevada
5. multiconexión: promueve las conexiones entre los aspectos morales y los sociales, alusiones filosóficas, temas históricos, estructuras formales, relevancia para la experiencia personal, etc.
6. conocimiento de amplio espectro: estar frente a la obra artística une diferentes tipos de conocimiento, como elaboración visual, pensamiento analítico, cuestionamientos, puesta a prueba de hipótesis y razonamiento verbal,

A partir de las conclusiones anteriores Perkins desarrolla la idea de la “inteligencia experimental y reflexiva” que describe el proceso de los recursos intelectuales hacia una conducta inteligente. Los puntos que establece Perkins respecto a la contemplación estética se han podido observar de forma gradual en diferentes grupos de niños con los que se ha trabajado la animación a la lectura literaria. Los libros anclan la atención de los pequeños tanto por su propuesta plástica como por la lingüística; tomando en cuenta la edad y escolaridad de los participantes.

Así como las manifestaciones de la emoción estética no son percibidas objetivamente en el individuo, las huellas que deja el arte, sea plástico, literario o musical, tampoco son tangibles con precisión en la conducta y la cognición; sin embargo, Vigotsky propone acercar al niño a las artes, que son expresivas, por lo que no pretenden modelar las respuestas en él, al contrario, éstas generan una marca invisible que alimentará su goce estético y su juicio crítico posterior, no sólo respecto al arte, sino en torno a todas las áreas de su interés:

Nuestro cerebro y nuestros nervios, poseedores de enorme plasticidad, transforman fácilmente su finísima estructura bajo la influencia de diversas presiones, manteniendo la huella de estas modificaciones si las presiones son suficientemente fuertes o se repiten con suficiente frecuencia. Sucede en el cerebro algo parecido a lo que pasa en una hoja de papel si la doblamos por la mitad: en el lugar del doblez queda una raya como fruto del cambio realizado; raya que propicia la reiteración posterior de ese mismo cambio. Bastará con soplar el papel para que vuelva a doblarse por el mismo lugar en que quedó la huella (2001, 12)

Vygotsky señala que, antes de ocuparse en “moldear” al niño para que sea capaz de desarrollar estructuras de cualquier tipo del

modo adulto, es importante fomentar el desarrollo de su imaginación para que así ponga a ejercitar sus capacidades cognoscitivas individuales. La imaginación es un proceso complejo donde toda actividad creativa tiene una larga historia detrás; la creación, entonces, es como una especie de parto, consecuencia de una larga gestación, que se percibe de manera tanto externa como interna (31). Tomando en cuenta estas ideas, podemos inferir que la emoción estética no sólo es un proceso pasivo y contemplativo que vive el niño al estar frente a la experimentación artística; la emoción conduce al niño a vivir apasionadamente la experiencia vicaria (Roseblatt, 2004) que se transmutará en creación y creatividad. La emoción se transforma en pensamiento y éste está latente, como andamiaje, en todo el proceso de desarrollo cognoscitivo que no finaliza en la infancia.

### **El pensamiento crítico y el pensamiento estético en la creatividad infantil**

El proceso de pensar objetiva y profundamente empieza a gestarse en el niño cuando manifiesta actitudes y respuestas críticas hacia lo que lo rodea y hacia sus propias sensaciones y pensamientos. Este proceso se percibe claramente frente al texto literario ya que tiene un poder evocativo, pero también desafiante y reflexivo. La literatura provoca que el lector cuestione su realidad y que haga inferencias que conformarán su personalidad; por ser polisémica, activa procesos interpretativos que relacionan diferentes ámbitos de la experiencia humana. Los textos de literatura infantil contemporánea promueven un rol activo en el lector que le permite emitir juicios y cuestionamientos sobre los textos lingüísticos y gráficos con los que experimenta una visión más reposada sobre la obra artística en su totalidad.

Un texto (entendido como un tejido complejo) atractivo alienta a los lectores al escrutinio; la literatura infantil los invita a ver con detenimiento, a explorar y a sentir para establecer una comunión con el texto que los lleva a ser conscientes de lo que piensan. Según Arizpe y Styles, mediante el cultivo de la conciencia de nuestro propio pensamiento, del planteamiento de las preguntas adecuadas, la guía de estrategias, dirigimos nuestra inteligencia empírica en direcciones fructíferas (2004, 70). El texto de Literatura infantil por sí mismo abre estas posibilidades al lector; sin embargo, es necesario apoyar este proceso con una serie de actividades que activen los sentidos de los pequeños, para hacerlos más perceptivos. Las juego-estrategias diseñadas especialmente para cada lectura funcionan como guía para el desarrollo de diversas habilidades; también es fundamental establecer un ambiente amigable que motive la libre expresión, la confianza y la experimentación de los pequeños lectores, para que se acompañe su proceso de maduración emocional, social, lingüística e intelectual.

Los procesos que suceden en el pensamiento de los niños algunas veces son involuntarios, ya que relacionan inconscientemente el texto infantil con experiencias previas. La literatura estimula la identificación de saberes latentes, que quizás el niño aún no se daba cuenta de que los tenía, y reconoce referentes que se integran a su forma de ver el mundo. A este proceso creativo en operación, Arizpe y Styles lo consideran como la mezcla de imaginación, fantasía, recuerdo y asombro: el inconsciente colabora con la actividad consciente para generar un “nuevo” conocimiento (2004, 82)

Un elemento fundamental que promueve la activación del pensamiento crítico en los niños es, según Perkins, su acercamiento a las artes plásticas (en Arizpe y Styles, 2004). En la Literatura infantil contemporánea, los recursos visuales son tan importantes

como los lingüísticos, ya que provoca “poderosas reacciones [...] como la pasión genuina en el ojo del espectador, que activa en ellos la participación de múltiples modalidades sensoriales. Para Perkins, el arte es un asunto de múltiples conexiones que une temas sociales, preocupaciones estéticas, [...] para unir disposiciones del pensamiento a través de otros y diversos contextos explorados en conjunto con la obra de arte (85). Otros investigadores han realizado pruebas con álbumes ilustrados y han observado su capacidad para detonar juicios y emociones en la recepción de los niños. Kiefer, citado por Arizpe y Styles, concluyó que los libros que generan emociones más profundas en los niños son aquellos alrededor de los cuales la respuesta de mayor duración creció y se profundizó (2004, 88) y no necesariamente los que más les gustaron; es decir, los libros que generaron más discusiones y retos para la interpretación.

La mayoría de los álbumes ilustrados para niños ayuda de forma lúdica a que los pequeños se cuestionen, incluso se confundan, mientras provoca sus pensamientos obligándolos a mirar más allá de la simple trama textual, lo que da como resultado una mayor comprensión de la forma en que las narraciones, visual y verbal, se complementan y generan un texto complejo. La mayoría de los niños entonces trascienden el nivel de comprensión literal y entienden los hechos y detalles ocultos en el texto que estimulan su concepción crítica del hecho artístico en su totalidad (aunque no tenga imágenes). Arizpe y Styles consideran que la obra de arte tiene la capacidad de llevar al espectador hacia su interior comprometiendo expectativas, recuerdos, etcétera, por lo que cuestiona “la respuesta acostumbrada del espectador contradiciendo sus expectativas con nuevas posibilidades: desplaza

el reconocimiento con extrañamiento” (2004, 165) El lector, frente al texto literario, rompe con su rutina interpretativa y, también de forma lúdica, experimenta con los códigos y registros que el mismo texto le facilita.

Como ya se ha señalado, la manera más tangible de conocer el pensamiento es a través del lenguaje; el uso y entendimiento del lenguaje de los niños es el parámetro para organizar y reconocer la forma en que se transforma su pensamiento. A través de algunas propuestas sociolingüísticas y pedagógicas, se pueden ubicar cuatro categorías empleadas por diferentes grupos de niños en sus respuestas verbales, ante la lectura literaria: 1. la *informativa*, donde sus comentarios se centran en las formas de las ilustraciones, la trama, y hacen comparaciones con otros libros; 2. la *heurística*, en que hacen inferencias, participan en la resolución de problemas y emplean un lenguaje hipotético; 3. la *imaginativa*, donde los niños se integran como parte de la ficción y la llevan a su experiencia personal previa o presente, y pueden llegar incluso al empleo de lenguaje figurado; y 4. la *personal*, en que los niños expresan sentimientos y opiniones personales, se refieren a los personajes y evalúan (valoran) las ilustraciones; el lenguaje que emplean empieza a reflejar un estilo propio, (2004, 86-87).

A través de la observación y registro de datos, luego del trabajo de estimulación literaria con niños, hemos observado que las capacidades fortalecidas en lectores iniciales, a partir del contacto con textos estéticos (literarios) les permite desarrollar habilidades intelectuales y emocionales, básicas para impulsar su pensamiento crítico y creativo, lo cual es fundamental para que las generaciones de niños lectores literarios propongan alternativas para la construcción de una comunidad más empática e integradora.

## Referencias

- Alberto, E. (2002). *Breve historia del mundo*. México, Alfaguara infantil.
- Arizpe, E. y M. Styles. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Barthes, R. (1973). *El grado cero de la escritura*. Barcelona, Siglo XXI.
- Bojunga Nunes, L. (1986). *Mi amigo el pintor*. México, Editorial Norma.
- Coseriu, E. (1987). Acerca del sentido de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, en *Innovación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Madrid, M.E.C.
- Erlbruch, W. (2007). *El pato y la muerte*. México, Barbara Fiore editora.
- Fine, Ann. *El diario de un gato asesino*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Fox, M. (2004). *¿Qué crees?* México, Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1951). *De camino al habla*. España, Ediciones del Serbal.
- Kant, E. (2002). *Lo bello y lo sublime. La paz perpetua*. Madrid, Espasa.
- Lome, E. A. (2003). *La vaca que se creía mariposa*. México, Alfaguara infantil.
- Lotman, I. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. (versión en español de Desiderio Navarro) Madrid, Cátedra.
- Man, P. (1990). *La resistencia a la teoría*. Madrid, Visor.



- McKee, D. (1999). *El cochinito de Carlota*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Reyes, A. (1983). Apolo o de la Literatura, en *Ensayos*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México, Fondo de Cultura Económica-Espacios para la lectura.
- Sartre, J.P. (1991). ¿Qué es la literatura? Buenos Aires, Losada.
- Stanislawsky, K. (1981). *Un actor se prepara*. México, Editorial Diana.
- Stoll Walsh, E. (1984). Gansa tonta. México, Fondo de Cultura Económica. Col. Los especiales de A la orilla del viento.
- Todorov, T. (1975). *The Fantastic. A Structural Approach to a Literary Genre*. New York, Cornell University Press.
- Van Dijk, T. (1998). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotsky, L. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Coyocacán.