

# Reflexiones en torno a la producción literaria infantil

---

LUISA ISABEL RODRÍGUEZ BELLO

Los lingüistas se maravillan de que, en contacto con el lenguaje, el niño sea capaz de crear un lenguaje propio. Crear este nuevo lenguaje implica abstraer las reglas del funcionamiento de los altamente sofisticados sistemas sintáctico, semántico y pragmático de la lengua, además de los también muy complicados sistemas retórico y estilístico. Los estudiosos de la lengua literaria pocas veces se han detenido a constatar si este poder creativo del niño se hace extensivo al lenguaje literario, aunque sí intuyen que hay un "algo" que acerca al niño y al poeta, y entre ellos, los investigadores de la "literatura infantil" oficial le conceden al niño, a medias, alguna facultad, aunque sea sólo interpretativa, que lo capacita para comprender obras literarias de escritores adultos. En este trabajo, por el contrario, con conocimiento de que la competencia lingüística no puede ser asumida unilateralmente, como manifestación de capacidades sólo comprensivas, mas no productivas, se da por sentado la existencia en el niño de facultades psicolingüísticas para el desarrollo de una competencia literaria, modalidad artística de la competencia lingüística. Por ello, se harán reflexiones en torno a ciertos factores que podrían entorpecer el desarrollo de una competencia literaria infantil y en el modo de evitar ese cercenamiento del lenguaje artístico del niño. La aceptación de tal competencia literaria se basa no sólo en estudios sobre la propia producción literaria infantil— como hemos realizado en trabajos anteriores

(1992)<sup>1</sup>—, sino en los hallazgos de la misma ciencia lingüística. En efecto, si las actividades lingüísticas del niño le permiten, a partir de los datos textuales del medio, crear sus propios tipos de textos, su constante interacción con textos literarios, le debe permitir crear textos literarios con características propias. Igualmente, si el niño es capaz de entender un texto literario también debe ser potencialmente capaz de producirlo. El juego comprensivo-productivo con este tipo de texto, auzado a algunas características del pensamiento infantil, acrecienta las posibilidades de desarrollo de una competencia literaria, cuyas manifestaciones lingüísticas reales generalmente ignoramos, por ignorarse el papel del adulto (padres y maestros) en su labor valorativa de este tipo de material lingüístico.

Analizar la actividad productiva de textos literarios en el niño requiere e involucra la consideración de una serie de factores. Uno tiene que ver tanto con la concepción que tenga el adulto (docente) y el niño sobre el lenguaje y sus diferentes usos, vale decir su funcionalidad, como con la concepción que se tenga sobre el deber ser del lenguaje en el niño. En este sentido, el concepto de función lingüística es importante para comprender aspectos inherentes al funcionamiento del lenguaje como un medio artístico. Otros factores comprenden la concepción de lo que es lo literario en sí, lo que considere el niño como literario, el uso que se le dé a lo literario dentro de su contexto sociocultural y el uso que se espera de lo literario en la escuela. También se considerarán factores de carácter valorativo como el grado de aceptabilidad que le asignen la sociedad y la escuela a textos literarios creados por el niño.

## 1. FUNCIONES DEL LENGUAJE INFANTIL

Para Halliday (1982) aprender una lengua materna es aprender los usos del lenguaje y el potencial de significado asociados a estos usos. Considera que el niño, al iniciarse en la escuela, a la edad de cinco años, se encuentra familiarizado con varios modelos de lenguaje. Estos modelos, desarrollados desde muy temprana edad, determinan la visión que el niño tiene del lenguaje, en el sentido de para qué le sirve y qué papel cumple en su vida cotidiana como mediador de la experiencia. El niño, en contacto directo con el lenguaje, aprende e internaliza sus diferentes usos.

Halliday explica que el niño, en el proceso de su desarrollo lingüístico, va adquiriendo modelos mediante los cuales aprende a significar. El

1. En *procesos retóricos y literarios en cuentos escritos por niños* se analizó la producción literaria infantil y se precisó el conocimiento cultural que los niños intuyen acerca del proceso literario.

potencial de significado infantil se relaciona con lo que el niño pueda hacer con el lenguaje, —instrumento clave en su proceso de socialización y adquisición de patrones culturales— para satisfacer la gran mayoría de sus necesidades (afectivas, materiales, estéticas).

Para Halliday los modelos de lenguaje manejados por el niño son altamente complicados y por ello las concepciones sobre el lenguaje adulto no llegan a entender tal complejidad. Este autor dice que es preferible hablar de modelos de lenguaje para destacar los muchos aspectos de la experiencia lingüística del niño. Considera Halliday que los modelos de lenguaje utilizados por el niño son: instrumental, regulador, personal, heurístico, imaginativo, ritual y representativo.

*El modelo instrumental* le sirve al niño para satisfacer el "Yo quiero" de las necesidades materiales; es un medio para que las cosas se realicen. *El modelo regulador* es el lenguaje utilizado para controlar y regular la conducta de los demás. *El interaccional* es el empleado en la relación con los otros, es el modelo base de la interacción social, del "yo y tú". El modelo personal es el de la expresión de la identidad, del yo. Es el lenguaje como expresión de la propia individualidad. Le permite al niño tener un conocimiento de sí mismo. Mediante este modelo el niño expresa sus sentimientos, y manifiesta, crea y refuerza su personalidad. Es el lenguaje del YO como hablante y como actor. *El modelo heurístico* le permite al niño explorar la realidad, "dime por qué". El niño aprende con este modelo que el lenguaje le sirve para aprender sobre las cosas. Al respecto plantea Halliday que el niño, antes de ir a la escuela ya controla un metalenguaje, y sabe qué es una pregunta, una respuesta. *El modelo o función imaginativa*, es el del "vamos a hacer como si...". Mediante este modelo el niño usa el lenguaje para la creación de su propio entorno, no para aprender cómo son las cosas, sino para que éstas sean justamente como él las quiere, las desea. A través de este modelo; el niño se crea un mundo propio. Para Halliday, esta función es la propiamente infantil y le procura al niño otros elementos del metalenguaje por medio de palabras como *historia, inventar y hacer ver que...* (p. 8). Cree este lingüista que el entorno del niño creado lingüísticamente, no es una copia exacta del mundo de la experiencia:

... puede ser un mundo de sonidos puros, construido a base de secuencias rítmicas, o un edificio de palabras donde la semántica no tiene nada que ver. Este modelo del lenguaje es reforzado por poemas, rimas, acertijos, el significado de lo que se dice no es principalmente asunto de contenido, sin embargo, la habilidad para expresar dicho contenido sigue siendo para el niño una más de las facetas interesantes del lenguaje (p. 8).

*El modelo representativo* le sirve al niño para comunicar contenidos; es el lenguaje como un medio de expresar propuestas. Halliday, además,

habla de otro modelo de lenguaje, *el ritual*: "Es la imagen del lenguaje que se han formado quienes se sirven de él para demostrar lo bien educados que han estado; degrada el lenguaje al nivel de buenos modales" (p. 9).

El conocimiento del lenguaje en el niño se construye por medio de las funciones antes descritas. Expresa Halliday que un "requisito mínimo para un enfoque del lenguaje, apropiado educativamente, es que tome en cuenta la experiencia lingüística del niño" (p. 12). Igualmente, cualquier enfoque sobre el lenguaje creativo infantil debe tener consciente los modelos de lenguaje del niño y, en especial, el hecho de que el niño construye sus propios modelos lingüísticos y no reproduce los del adulto.

## 2. LA COMUNICACION ENTRE EL NIÑO Y EL ADULTO

Halliday considera que así como la función imaginativa es la más importante en la vida del niño, la representativa, es decir, la de transmitir contenidos, es la menos importante. No obstante, para Halliday, éste es el único modelo de lenguaje que tienen muchos adultos y por ello llega a convertirse en el modelo dominante. La función representativa o informativa en el niño es de tardía adquisición, y es una función de segundo orden, sin embargo, en el tránsito a la madurez esta función viene a dominar, a prevalecer. El lenguaje ritual tampoco tiene contrapartida en la experiencia del niño y sin embargo, el niño es obligado a adaptar su lenguaje a formas rituales.

El lenguaje adulto difiere del lenguaje del niño en que sus expresiones son funcionalmente más complejas; el adulto realiza muchísimas más actividades que el niño y tiene variedades diatópicas más amplias. Sin embargo, para Halliday la gama de variaciones funcionales del adulto es más pobre que la del niño. Durante la madurez se da un proceso de "reducción funcional" en el sistema del lenguaje, pues el variado conjunto de funciones del lenguaje infantil se reduce a un conjunto pequeño de componentes funcionales que reflejan la variedad de los usos sociales del lenguaje.

Para Halliday existen problemas de comunicación entre el niño y el adulto por las diferencias entre los modelos de lenguaje dominados por uno y otro, y por la ignorancia que tiene el adulto del amplio espectro de modelos de lenguaje dominados por el niño. De allí que Halliday sostenga que parte del fracaso educativo es un fracaso del lenguaje por existir un desnivel entre los modelos de lenguaje del niño y los del maestro. El niño fracasa por no utilizar el lenguaje en la forma que la escuela lo requiere, fracaso debido a la "separación fundamental entre las capacidades lingüísticas del niño y las exigencias a las que estas capacidades son sometidas". El maestro debe conocer la imagen que el niño tiene del lenguaje y los modelos de lengua que

internaliza como consecuencia de su experiencia. Considera, además, que gran parte de las dificultades que tiene el niño con el lenguaje en la escuela "estriba en que se le obliga a aceptar un estereotipo de lenguaje contrario al conocimiento adquirido a través de su propia experiencia" (p. 3). Por ello cree que una concepción del lenguaje apta para satisfacer las necesidades del niño debe incorporar los modelos propios de éste y tener en cuenta los diferentes usos que él hace del lenguaje.

Los modelos de lenguaje que el niño internaliza forman parte de su competencia lingüística y en especial de su competencia literaria, la más favorecida en relación con los modelos de lenguaje más importantes para el propio niño, pero la más afectada en relación con lo que cree la sociedad (escuela) del uso artístico del lenguaje infantil. Esa ignorancia que tiene el maestro de las capacidades del lenguaje infantil incide en su producción literaria. La función imaginativa, vital en el niño, le es útil para crear un mundo propio, diferente al mundo real, pero modelado a partir del mundo real. Esta función es enfatizada por una ideología cultural que cree que es importante que al niño se le cante, se le baile, se le narren cuentos fantásticos, se le cuente el mundo al revés, aportándole así un conocimiento de características o rasgos del texto literario o del texto hecho para el deleite y el disfrute. Los padres, por otra parte, disfrutaban de las emisiones espontáneas de los niños que apuntan más a una función poética que práctica del lenguaje. Estas son celebradas. Pero, luego, en la escuela esta función imaginativa, en la que importa más el cómo se dice que lo que se dice, es sacrificada. No es tomada en cuenta. La sociedad asume que el niño va a la escuela a aprender contenidos; no a jugar con la palabra, sino a aprender el significado de palabras que están fuera de su mundo. Igualmente sucede con su modelo de lenguaje personal. Este hace posible la interacción subjetiva, permite que el locutor se erija como sujeto, y posibilita la comunicación lingüística. Sin embargo, este trascendente modelo de lenguaje no se usa en la escuela. El niño no va a la escuela a hablar de sí mismo, ni a comunicarse con el otro. Si lo hace, es penalizado.

El desecho que hace la práctica escolar de los modelos imaginativo y personal frena, frustra no sólo la competencia literaria del niño sino su competencia lingüística en general. El niño es obligado en la escuela a usar un lenguaje artificial para él, que, por supuesto, le es inútil para crear. El usa su lenguaje creativo de forma espontánea, jugando<sup>2</sup>, y para jugar requiere de sus modelos de lenguaje imaginativo y personal.

2. Al respecto dice Huizinga: "jugando fluye el espíritu creador del lenguaje constantemente de lo material a lo pensado. Tras cada expresión de algo abstracto hay una metáfora y tras ella un juego de palabras (...) En cada una de esas caprichosas fantasías con que el niño reviste lo existente juega un espíritu inventivo, al borde de la seriedad y de la broma".

### 3. EL LENGUAJE IMAGINATIVO EN EL PENSAMIENTO INFANTIL

El modelo imaginativo podría verse como una de las manifestaciones lingüísticas más importantes de la función simbólica o semiótica en el niño. De acuerdo con las etapas de desarrollo cognitivo consideradas por Piaget, se puede decir que la función simbólica comienza a gestarse al final del período sensoriomotriz (entre los 18 meses y 2 años aproximadamente). Esta función se inicia (Piaget, 1965) cuando el niño comienza a evocar objetos ausentes por medio de imágenes o por un sistema de signos y se desarrolla en el período preoperativo (desde los dos años hasta los siete años aproximadamente). Está muy relacionada por ello con los progresos en el lenguaje. Por medio de esta función simbólica o semiótica el niño puede representar algo mediante un significante diferenciado: lenguaje, imagen mental, juego simbólico o de ficción. Comienza a aparentar. Imita y representa. A través del juego simbólico, al transformar lo real a través de la asimilación a las necesidades del yo, el niño interioriza esquemas de acción. Para Piaget e Inhelder (1982) el medio propio de la expresión es el juego simbólico, que el niño modifica y construye en relación a sus necesidades. Mediante el juego simbólico crea símbolos a voluntad y expresa intereses conscientes y conflictos inconscientes.

El juego simbólico (Piaget) comparte rasgos con la función imaginativa (Halliday). Esta función simbólica no se pierde al concluir el período operatorio. Piaget (1975) encuentra que la representación del mundo en el niño es distinta a la del adulto y le atribuye al pensamiento del niño los siguientes rasgos: realismo (por creer que el pensamiento está ligado a su objeto, que las palabras están ligadas a las cosas, que los sueños son exteriores, que los nombres están ligados a las cosas nombradas), participación (relación que el pensamiento cree percibir entre dos seres o dos fenómenos que considera ya como parcialmente idénticos, ya como influenciados estrechamente, aunque no haya entre ellos ni contacto espacial ni conexión causal), magia (uso que el individuo cree poder hacer de las relaciones de participación con propósito de modificar la realidad), artificialismo (consideración de que todas las cosas son el producto de la fabricación humana, el hombre o Dios), y animismo (tendencia del niño a creer que todos los seres inanimados tienen vida y conciencia). Estos rasgos del pensamiento capacitan al niño para la libre creación de mundos y el modelo de lenguaje imaginativo permite que ese mundo creado sea expresado verbalmente.

El pensamiento simbólico infantil, se expresa lingüísticamente a través de los modelos de lenguaje dominados por el niño, en especial, a través de los modelos imaginativo y personal. Estos modelos vendrían a formar

parte de la competencia literaria del niño, que se activaría como respuesta a una demanda social, a diferencia de lo que sucede con la del adulto, cuya activación obedece a una respuesta personal.

### 4. ACTIVACION Y FRENO DEL MODELO IMAGINATIVO

El niño desde que nace está expuesto a un proceso de literaturización. La existencia de una literatura oral y de un repertorio poético lingüístico dirigido al niño así lo confirman. Forma parte del proceso de crianza del niño en los primeros años de su vida. Al niño se le canta, se le lee, se le arrulla, se le cuentan cuentos fantásticos de tradición oral con la finalidad de que disfrute, sienta temor, se entretenga, duerma. Nuestra cultura ofrece al niño desde muy pequeño modelos textuales aptos para que él se sienta a gusto con la función poética del lenguaje. La capacidad de fabular, inventar historias es típica de los niños muy pequeños. Ellos juegan con el verso, con la palabra, con el sonido. Recrean con su propio lenguaje cuentos orales sin hacerles perder su carácter lúdico y estético, sin confundir la realidad con la fantasía. Pero, ¿qué sucede cuando van a la escuela y aprenden a escribir y a leer?

Entonces, ese proceso de invención, que se activa en el niño a través de los estímulos literarios del ambiente, es frenado al pasar a realizar actividades sociales planificadas (en la escuela). Ese corte se hace cada día más evidente porque los niños asisten a la escuela a más temprana edad. La literatura pasa a cumplir otra función en la vida del niño que nada tiene que ver con el modelo imaginativo de lenguaje que él conoce. El texto poético es para que el niño aprenda a leer, a decodificar textos, a hacer síntesis, paráfrasis, seleccione palabras en singular y plural, busque ideas principales y secundarias, haga un inventario de los personajes, identifique narración, descripción, diálogo. Los programas de lengua y literatura de nuestra Educación Básica y Diversificada hablan por sí solos. Los libros de textos se rellenan con textos literarios, a veces mutilados, con esa finalidad didáctica o pedagógica. El modelo de lenguaje imaginativo es presentado no como lenguaje imaginativo sino como lenguaje representativo. Por otra parte, al niño ya se le pasó la edad del arrullo, de la canción de cuna. Es la hora del modelo representativo de Halliday, la de transmitir contenidos para pasar el examen, para complacer a la mamá, a la maestra, para el éxito social, para el desarrollo del modelo de lenguaje ritual. Sólo algunos niños privilegiados pueden seguir en contacto con el texto estético. Esto definitivamente cercena, mutila, ahoga el modelo imaginativo. La escuela aleja al niño de la función poética del lenguaje, no obstante que el niño siga siendo niño y siga viendo el mundo con los ojos, la mente y el corazón del niño. Actualmente, la literatura infantil está de moda, se

imparte como asignatura en los currículos de diferentes universidades del mundo. Supuestamente, el niño debería leer más que nunca. Sin embargo, se critican sus capacidades lectoras y escriturales. La hipótesis de Halliday de que los niños fracasan en la escuela porque tienen que enfrentarse a un modelo de lenguaje que ignoran, cobra vigencia, en especial, cuando se analiza la producción literaria infantil. El niño procesa el texto literario desde tempranas etapas de su vida con una finalidad pragmática específica: deleitarse, distraerse como lo hace con otras actividades lúdicas. Produce en ocasiones textos y frases espontáneas que asombran al adulto por su cercanía con el lenguaje poético. Esto se explica porque el modelo imaginativo, materia prima de la creación estética, es reforzado, y con ello las capacidades lingüísticas y creativas del niño. En la edad escolar, al asignársele al texto literario una finalidad distinta para la cual fue creado, la propia comunicación literaria es perturbada, es bloqueada. Ella por sí misma no tiene función práctica. Esto trae como consecuencia que la producción textual literaria del niño sea escasa. Sólo se encuentra cuando es impulsada o por el hogar o por algún maestro que, ignorando los objetivos del Programa de Lengua y Literatura, incita al niño al desarrollo de un proceso literario. No obstante, la capacidad del niño para la producción de textos literarios que tiene que ver con su propia cosmovisión, con su modelo de lenguaje preferido, el que le permite crear mundos a su antojo, donde las cosas son como él las quiera y pretenda, está allí. El pequeño poeta sólo aguarda un tiempo para jugar.

##### **5. COMO ACTIVAR LA COMPETENCIA LITERARIA INFANTIL**

Si se asume la competencia literaria como una capacidad humana para comprender y producir textos literarios de ficción, indudablemente que ésta requiere de unas circunstancias culturales que pongan en contacto al sujeto con las estructuras poético-literarias que le permitan prever las reglas de funcionamiento de tales estructuras. El contexto sociocultural aporta al niño pequeño datos para el conocimiento de estructuras poéticas. Igualmente la forma particular del pensamiento infantil, su peculiar razonamiento lógico, favorece la activación de una competencia literaria, pues la lógica que prevalece en ciertos tipos de textos literarios es semejante a la del niño. Sin embargo, en la edad escolar, al ser usados los textos poéticos literarios con otra función pragmática su carácter estético y su finalidad prima se esfuma. Por ello es importante que la escuela, lugar a donde la sociedad transfiere las prácticas educativas, la transmisión del saber, la socialización, integre como parte fundamental de sus currículos una literatura, no sólo como actividad comprensiva, como se ha tratado de hacer hasta ahora, sino como actividad productiva y generativa de textos literarios infantiles.

Es de gran utilidad para la producción de un tipo determinado de texto que el niño lea o le sean leídos previamente textos con las mismas características. De la lectura constante de textos pertenecientes a una misma tipología y rango textual, el niño intuye sus rasgos textuales específicos. En el libro *Formar niños productores de texto*, coordinado por Josette Jolibert, la superestructura o plan global del texto narrativo se toma, por ejemplo, como guía para estimular la producción de textos de ficción. Esta estrategia es muy válida porque el niño desde muy temprana edad domina las categorías superestructurales de este tipo de texto. También sería interesante proponer a los niños la elaboración de estos textos jugando a la transgresión de esas categorías. El proceso productivo literario sería quizás más acertado, y más cerca de lo que es el fenómeno literario. También es importante activar la producción del niño por medio de estímulos verbales literarios que desencadenen la libre creación de mundos semánticos a través de la asociación de objetos ya literaturizados en nuevas correspondencias, a través de la combinación de historias de ficción y de la literaturización de historias reales, a través del juego al sin sentido, dispuestos u organizados de acuerdo con la propia lógica del niño. Actividades éstas más cercanas a los modelos de lenguaje dominados por el niño. Las investigaciones en el campo de la literatura infantil como práctica productiva del niño son muy escasas. Estas investigaciones servirían no sólo para orientar prácticas de aula sino también para un rescate del lenguaje creativo en el niño y de toda una tradición.

##### **6. LA ACEPTACION DE LA COMPETENCIA LITERARIA INFANTIL**

La aceptación de un texto como literario depende de consideraciones históricas cambiantes: lo que es literario en una época puede dejar de serlo en otra. Los problemas de la comunicación literaria han sido abordados desde diferentes puntos de vista. La "estética de la recepción", afirma el rol del receptor en la caracterización del fenómeno literario. Esta nueva corriente se plantea entre otras cosas que un texto se considera literario por el uso que le asigne una comunidad de lectores. Van Dijk (1980) en la misma onda de los críticos de la teoría de la recepción, plantea cómo en diferentes culturas y períodos el discurso literario tiene propiedades distintivas textuales y estructurales.

Expresa también Van Dijk que la literatura se define en su contexto sociocultural y que lo que cuenta como discurso literario es decidido por instituciones sociales: escuelas, universidades, crítica literaria, libros de texto, y que son las convenciones culturales de ciertas clases sociales o

grupos las que deciden lo que es el discurso literario para cada período y cultura: "Lo que cuenta como literatura se determina en última instancia por procesos de recepción" (p. 133). El status literario de un discurso es decidido por participantes profesionales. Van Dijk expresa que los eventos de la comunicación literaria pueden ocurrir dentro de un número limitado de *marcos contextuales*. Entre ellos destaca el marco de la educación, donde sólo el maestro es el que tiene derecho a hacer las "interpretaciones válidas del discurso literario". Por otra parte, existen medios institucionales del proceso, como el libro de texto en donde el autor selecciona previamente sus componentes y al maestro sólo se le permite variar los procesos de comprensión y evaluación y sus posibles consecuencias emotivas y cognoscitivas.

Los marcos de recepción de la literatura tienen convenciones y participantes estereotipados en relación al acto de habla que practican. Así compete al editor tomar la decisión de publicar, al crítico dar una explicación, el maestro ayuda a asignar interpretaciones. Los escritores deben respetar las reglas vigentes del tipo de texto a producir o seguir procedimientos históricos y convenciones para cambiar tales reglas.

La producción literaria infantil no goza en nuestro país de un marco de recepción adecuado. Existen escasos órganos divulgativos de este tipo de textos. En los libros de textos dirigidos a los niños no se incluye producción literaria del mismo niño, los adultos, padres y maestros no creen y son escépticos en cuanto a creación verbal infantil se refiere. Pocos niños tienen la oportunidad de ver publicados sus escritos, en parte por la carencia de órganos divulgativos en las escuelas. Las editoriales, el poder en cuanto a literatura infantil se refiere, todavía no han ideado la manera de negociar con el intelecto productivo del niño. La sociedad, entonces, al minimizar, o negar completamente la creatividad verbal del niño ahoga su propia producción infantil, la cual depende del adulto. Al niño le sobra poder imaginativo, deseo de inventar y representar realidades, facultad para jugar con la palabra, pero no es consciente de sus hallazgos, no los explota. No es consciente de la importancia de recopilar lo creado.

La *conditio sine qua non* de la creatividad es la producción. Una escuela que no incite a la producción condena a su alumno a la repetición e imitación de patrones externos a su propia individualidad. Es labor de la escuela rescatar el intelecto productivo del niño, rescatar su capacidad creativa. Al ingresar a la escuela, el niño llega con un modelo de lenguaje cuyo objetivo único es hacer que las cosas sean como el niño quiere que ellas sean, que los seres se comporten como él quiere que ellos se comporten. Es un lenguaje para la libertad. Es el lenguaje de la creación. Por el

contrario, en la escuela, al niño se le enseña un lenguaje no sólo ajeno a su mundo, sino que es un lenguaje para la sumisión, enemigo de la metáfora. Un lenguaje utilitario que empobrece el misterio, el misterio de la creación, que requiere de la libertad, del juego libre de asociaciones, de lo insólito, de la palabra. La escuela no debe ser la ladrona de la imaginación del niño, no debe cerrar más la puerta al sueño.

## BIBLIOGRAFIA

- Dijk, Teun A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México. Siglo XXI editores.
- Freud, Sigmund (1971). "Creative writers and daydreaming", *Critical theory since Plato*. New York, Harcourt Brace Jovanovich, INC.
- Halliday, M.A.K. (1982). "Modelos pertinentes del lenguaje", *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.
- Huizinga, Johan (1987). *Homo ludens*. Madrid. El libro de bolsillo. Alianza Editorial.
- Jolibert, Josette (coordinador) (1988). *Formar niños productores de textos*. Chile: Hachette.
- Lotman, Yuri (1972). *Estructura del texto artístico*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Piaget, Jean (1965). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Proteo.
- (1975). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Ediciones Morata. Biblioteca de filosofía contemporánea.
- Ricoeur, Paul (1980). *La metáfora viva*. Madrid: Ediciones Europa.
- Rodríguez Bello, Luisa I. (1992). *Procesos retóricos y literarios en cuentos escritos por niños*. Caracas: Ediciones La Casa de Bello.
- Todorov, Tzvetan (1974). *Introducción a la literatura fantástica*.