

¿Qué más hace falta decir sobre la imaginación?¹

Margaret Meek Spencer*

No existe límite para la imaginación: esa capacidad humana de redescubrir un objeto, contextualizándolo. Un vocabulario descriptivo es un modo de relacionar un objeto con otros, insertándolo en un nuevo contexto. No hay límite para la cantidad de relaciones que el idioma puede captar en los contextos que crean los vocabularios descriptivos (Rorty, 2000:23).

Originalmente, este texto fue escrito para ser presentado en la sesión plenaria de apertura del *Congreso Mundial de la Asociación Internacional de Lectura* que se realizó en Edimburgo, Escocia, en julio de 2002. En esa oportunidad, los participantes esperaban hacer realidad una serie de encuentros con otros participantes que compartían su interés de impulsar la alfabetización en la infancia. Habría cuatro días de estimulantes tareas de colaboración sobre muchos aspectos de la lectura, en particular los relacionados con el progreso de la lectura en los lectores jóvenes. Mi tarea era ofrecer al auditorio una suerte de breve charla inspiradora que los alentara a rescatar aquello que Margaret Donaldson, famosa representante escocesa de la psicología de la lectura, denominaba "las características del punto inicial" (1978:15). Luego de haber considerado los conceptos y conocimientos comunes a todos, procederíamos a una novedosa exploración de nuestros propios intereses especiales.

Cuando estoy en una conferencia, mi mente proyecta recurrentemente una imagen de esos viejos cuentos de hadas donde las personas se reunían para intercambiar un buen chisme y bailar alrededor de un gran poste, acercándose y alejándose animadamente, tomadas de una cinta de color que pendía de su extremo. Estas danzas alrededor del poste fueron parte de mi primera infancia. (El *locus classicus* al respecto en los libros infantiles son las ilustraciones que hizo Randolph Caldecott de **Come Lasses and Lads**, [*Vengan niños y niñas*] (1884). Absortos en sus pasos y movimientos, los bailarines iban formando por encima de sus cabezas un intrincado diseño de cintas, trenzado con cada evolución de la danza. Ningún bailarín veía la trama hasta que se detenía la música. Mi colaboración personal para nuestra conferencia-danza en esa ocasión fue la de presentar la cuestión de la imaginación, aspecto de la condición humana que más damos por sentado en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura. Mi intención fue la de quitar trabas a la conciencia estudiada para que la imaginación se deslizara en nuestros intercambios de los días siguientes.

El texto que sostenía en mi mano, no sin nervios, había sido elaborado para que sonara 'grandilocuente', para que al leerlo, el auditorio reconociera la retórica que debía aportarle seriedad al tema con la afable familiaridad de una bienvenida. Este artículo es una revisión de aquel texto. Hoy, contiene los signos

* Margaret Meek Spencer es internacionalmente conocida y respetada en el área de la literatura y de la alfabetización infantil. Entre sus numerosos libros escritos acerca del modo en que los niños más pequeños perciben el desafío del encuentro con los textos de calidad literaria y del papel del mediador en este encuentro, se destacan **The Cool Web: The Patterns of Children's Reading** (1998, Macmillan), **How Texts Teach What Children Learn** (1998, Thimble Press) y **On Being Literate** (1993, Heinemann), libros que se han transformado en clásicos en su género.

Traducción de Graciela Mestroni.

inevitables de una mayor distancia entre el escritor y un lector invisible y en soledad. El poste ya no está, ni los bailarines, aunque las cintas todavía conservan su trenzado.

Elegí la imaginación como tema central del aprendizaje de la lectura y escritura en los niños por las siguientes razones. En primer lugar, esto es sabido, como dijo Richard Rorty (2000), la imaginación del ser humano no tiene límites. No puede explicársela con palabras, al menos no por completo. Crea y renueva todas las experiencias, esperanzas, deseos, sentimientos y pensamientos. En mi esquema mental del aprendizaje de la lectura en los niños y su continuidad como lectores y escritores, la imaginación no es algo adicional, aislado, que los docentes cumplen en incorporar. Hacer que los textos *signifiquen* es la forma de hacer que los lectores puedan articular los distintos tipos de conocimiento del texto lingüístico y de la vida en cada etapa del crecimiento. La imaginación es el verdadero centro de este proceso. Como señalaron Anne Bussis y colegas:

“Leer es el acto de orquestar diversos conocimientos para poder construir el significado del texto a la vez que se mantiene una fluidez razonable y se explica razonablemente la información escrita que éste contiene” (Bussis *et als.* 1985:67).

Segundo, es imposible mantener apartados el pensamiento y la imaginación, en particular en esos primeros tiempos de encuentro del niño con el mundo que tiene que comenzar a comprender. La creatividad es imaginación y conciencia cognitiva. El niño que ve estrellas por primera vez y dice “son agujeritos en el cielo” es la prueba más concreta de ello. Tal vez nosotros, atrapados en las realidades inmediatas del tratar de ayudarlo a leer, podamos dejar de lado la poesía y la narración de cuentos hasta que se haya superado el sonido de las letras. Pero cuando el niño recibe sus primeras clases de lectura, en casa o en la escuela, su imaginación ya está en vuelo y es el punto de apoyo de sus visiones del mundo y cómo éste funciona. Su lenguaje ya está trabajando en el proceso.

En tercer lugar, tenemos hoy un cúmulo de evidencias, sobre todo a partir de los estudios sobre las experiencias tempranas del niño, que me convence de que la metáfora es el *quid* de su aprendizaje. El niño se explica las cosas por igualdad y diferencia. Cuando esto sucede en el lenguaje, no sólo se amplía el vocabulario, también se descubren significados. Gran parte de esta información se conoce ya desde hace algún tiempo. Pero la presión de tener que ofrecer nuevos conocimientos relacionados con el comportamiento inicial del niño –en particular en casos especiales donde existe privación, pérdida, abandono y exclusión– ha conducido a una tendencia de dar por sentado ciertas cosas que contribuyeron a que hoy veamos las cosas tal como las vemos (Neuman y Roskos, 1998).

Tomemos a modo de ejemplo la actividad lúdica y narrativa del niño. Volvamos a Sigmund Freud. Imaginémoslo observando a un niño jugar con un carretel atado a un hilo. El niño arroja el carretel diciendo ‘*fort*’ (fuera, no está), incansablemente. Luego, cuando tira del hilo y el carretel regresa, el niño dice ‘*da*’ (acá está), en un tono de voz diferente. Freud interpreta que el regocijo del niño al hacer regresar el carretel es su forma de procesar la ausencia de la madre. Jean Piaget explicaba de qué manera el niño comprende que los objetos

tienen una 'permanencia'; continúan existiendo aun cuando no se los ve. Jacques Lacan explicó la diferencia entre el 'fort' y el 'da' como una diferencia lingüística. Cada una de estas explicaciones es una interpretación imaginativa no sólo de esas palabras, sino de mucho más. O acaso cómo se responde a una pregunta formulada por un niño que, viendo a su madre con su hermanito bebé en brazos, pregunta: "¿La cabeza se sale?" Las estructuras profundas de la actividad metafórica son parte de lo que interpretamos como imaginación. ¿Dónde creen los niños que van sus padres cuando desaparecen? ¿Volverán? La naturaleza de la imaginación no siempre es benigna.

De todos modos, *imaginación* es una buena palabra para referirse a lo que Terry Eagleton denominó "el alcance global de la mente" (2000:45). La mayoría de las personas habla bien de la imaginación, le incorpora adjetivos tales como *vívida* y *activa*. En términos de crítica literaria, su uso es generalmente positivo. A veces, sin embargo, *imaginativo* se vincula con mentira y engaño. Muchos adultos siguen mostrando preocupación ante la ficción narrativa y su valor como "verdad". Otros han creado el concepto de "explicación imaginativa" para describir distintos modos de engañar al recaudador de impuestos.

La imaginación une cognición con afecto, pensamiento y sentimiento, en especial cuando elogiamos algo. Como no existe una definición absolutamente abarcativa de imaginación, tendemos a buscar ejemplos y usos de la palabra que puedan emplearse a modo de aprobación: en las jugadas del ajedrez, en el golf, en la cocina, en los patrones de diseño y en la ingeniería, amén de los ejemplos más usuales en el arte, la música y la poesía. Justo antes del *Congreso Mundial de la Asociación Internacional de Lectura*, las noticias repetían la acusación de que los servicios de seguridad británicos no habían encarado la probabilidad de un ataque terrorista con la "suficiente imaginación", aludiendo también al hecho de que los terroristas ya estarían abocados al proceso de planificación imaginativa de su siguiente atentado.

La relectura inicial que hice de este tema incluía poemas de Samuel Taylor Coleridge, algunos de sus libros de apuntes y conferencias como así también el Volumen II de su biografía escrita por Richard Holmes (1998), quien afirmó que

"la esencia de la tesis de Coleridge suponía la existencia de un concepto de imaginación poética que actuaba como única fuerza unificadora de todos y cada uno de los actos creativos" (p. 108).

Holmes también manifestó en detalle que la concepción de Coleridge

"muy bien podría haberse inspirado en las teorías científicas de [Sir Humphry] Davy sobre la naturaleza de la energía y la materia".

Agregó además que ello era una

"premonición temprana de la búsqueda por parte de los físicos modernos de una 'gran teoría única' que explicara todo el cosmos" (p. 108).

La modernidad del pensamiento de Coleridge aparece de modo marcadamente recurrente en este biógrafo.

Imbuida de estas ideas, asistí a un coloquio que reunía a científicos de la "Sociedad Real de Ciencias" (fundada en 1660), con Richard Holmes y con los miembros de la "Sociedad Real de Literatura", para tratar en conjunto el tema *Coleridge entre los científicos*. La imaginación fue la esencia de los debates, como también lo fue la convicción expresada por Holmes de que

"Coleridge no escribía en absoluto como un filósofo tradicional sino casi desde el punto de vista de un existencialista moderno, en el cual la experiencia real de opción moral y acto creativo se invocan como hechos formativos" (1998:410-412).

En este debate, volvemos a encontrarnos con los vestigios de un viejo argumento que confina la imaginación al arte y la razón a la ciencia. La intención de la reunión de ambas Sociedades Reales es desdibujar las fronteras que mantienen la ciencia separada de las letras. Parte de este esfuerzo ha sido posible gracias a la atención que ha recibido la literatura imaginativa para niños.

El trabajo de la filósofa norteamericana Maxine Green sobre la "liberación de la imaginación" como característica significativa de la buena enseñanza tiene algo de la intensidad de Coleridge. Para ella, la imaginación es "ver algo como si fuera nuevo".

"Al ver algo como si fuera nuevo, compartimos las perspectivas que nos brindan el conocimiento y la comprensión" (2000: 90).

A modo de ejemplo, hace alusión a sus primeras experiencias con la lectura, mayormente en textos canónicos ingleses:

"Muy temprano en mi vida, me sorprendió que los lenguajes de la literatura imaginativa develaban modos alternativos de estar en el mundo y pensarlo. No sólo leí cuentos de hadas sino también **Water Babies** [*Bebés del agua*] de Charles Kingsley –originalmente no tomé conciencia de que se trataba de una obra de alguien indignado ante el abuso en el trabajo infantil– y también **Wind in the Willows** [*Viento en los sauces*] de Kenneth Grahame. Antes de pasar a **Alicia en el país de las maravillas** y **Através del espejo**, de Lewis Carroll, **Peter Pan** de James Barrie me resultó un descubrimiento revelador, un clímax. La metáfora del vuelo por la ventana abierta hacia la *Tierra del Nunca-Jamás* me permitió intuir lo que la imaginación podía lograr aun antes de haber siquiera conocido la palabra" (Green, copyright 2000: 90. Reimpreso con permiso de John Wiley & Sons. Inc.).

La medida del esfuerzo que realiza el niño para dar significado al mundo queda plasmada en su juego y en las décadas de análisis e investigación de la actividad lúdica. Sin embargo, recientemente se ha perdido el interés en el reconocido vínculo entre el juego simbólico y sus interrelaciones con los libros de cuentos. En pos de propiciar un aprendizaje estructurado, se ha dejado de lado la lectura continua de textos completos: libros en los cuales las ilustraciones y las palabras se potencian entre sí, ampliando, resaltando; o bien novelas cortas en las que el lector aprende a distinguir al autor del narrador. Me inclino a creer, no obstante, que en sus contactos con medios nuevos, el niño supera al adulto en su capacidad de extraer significado de las imágenes. Hacer hincapié en la "alfabetización visual" seguramente aportará una serie de nuevas descripciones de "imaginación" en este contexto (Arizpe y Styles, 2003).

La audiencia internacional presente en Edimburgo para la ceremonia de apertura nos recordó que la imaginación tiende a ser específica en lo cultural y en lo histórico. Según Raymond Williams (1983), *cultura* es una de las dos o tres palabras más complicadas del idioma inglés. Además de su nexos con las habilidades artísticas y el don de unos pocos, también se refiere a intereses sociales e intelectuales compartidos. Como lo expresara el discípulo de Williams, Terry Eagleton, cultura no es los cánones según los cuales vivimos, el día a día, lo que damos por sentado de lo familiar; también es aquello por lo cual vivimos, las extensiones globales de nuestro pensamiento y sentimientos, la alegría y paz constantes. Para los niños, la lectura es un diálogo con su futuro: lo que prevén del "qué vendrá" y el "¿sabré enfrentarlo?" (Eagleton, 2000:131).

Historia es más que la narración de nuestro pasado que aprendimos en la escuela o posteriormente. Historia son las relaciones afectivas que tenemos con lugares, momentos y comienzos; nuestros orígenes, recuerdos, hermandad y comunidades; más buenas palabras. Igualmente, sabemos que sea cual fuere el idioma que hablemos, toda persona con la que podamos comunicarnos no nos es extraña. Cultura e historia son parte de nuestra imaginación; constituyen la Gran Narración, la novela de la que todos formamos parte.

Los jóvenes a veces necesitan más tiempo del que creemos para comprender la alteridad del *alter*, del otro. De ahí, la importancia del concepto de desplazamiento de Coleridge: su idea de cómo comprendemos el paisaje interior. Estoy bastante segura de que esto lo aprendí leyendo. Era más fácil ver por qué actuaban como actuaban los personajes que tratar de entender por qué los adultos que yo conocía eran menos predecibles. Solía preguntar a los practicantes dónde estaban cuando leían una novela o un poema y si había alguna diferencia cuando leían el diario. Siempre comprendían de inmediato. Sabían que el mundo del periódico (o partes del mismo) era "real". Con el poeta o el novelista estaban a la vez en el mundo "real" y en el mundo que el novelista o el poeta se habían esforzado en crearles.

Escuchen ahora las palabras del poeta ganador del Nobel, Seamus Heaney, que muestra cómo la "poesía se gana su profundidad" como fuente principal de la imaginación y del lenguaje:

"La conciencia puede estar abierta a dos dimensiones diferentes y contradictorias de la realidad y aun así encontrar el modo de negociar entre ellas" (1995: xiii).

Creo, tanto como siento, que esto es así. La conciencia que tenemos cuando leemos, miramos u oímos ayuda a hacer crecer lo que podemos vislumbrar. También creo que la imaginación se marchita y se consume si no se la nutre con estas "negociaciones". Quienes hacen literatura para jóvenes les proporcionan mundos de posibilidades.

Recientemente, los adultos también han ingresado a los mismos territorios con interés y satisfacción. Por ejemplo, los lectores adultos de las historias de Harry Potter han acortado la brecha que se percibe entre lectores mayores y jóvenes. En los últimos dos años aproximadamente, he visto adultos que leen las historias de Harry Potter en el tren subterráneo de Londres. Algunos lectores, abstraídos en la lectura, se han pasado de su destino. Un día, cuando iba a tomar el tren en la estación de Kings Cross para ir a Cambridge, me encontré

con un cartel pintado de blanco en el andén que decía "No estacionar escobas en este lugar". Unos metros más allá otro decía "Mantenga las lechuzas en sus jaulas" y "Alumnos nuevos, hacer cola aquí". Un cartel fijado a la pared de ladrillos decía "Plataforma 9 y tres cuartos". Al levantar la vista, vi anunciado "Escuela Hogwarts".

Estos carteles constituían una ida y vuelta de la realidad del tren a Cambridge al mundo inventado de J.K. Rowling. Como en ese momento estaba en cartelera en Londres la primera de las aventuras de Harry Potter, la mayoría de los pasajeros a mi alrededor estaba ante las dos dimensiones de la realidad de Heaney (1995). La realidad que tal vez estuvieran eludiendo mediante esta ausencia imaginativa temporaria era el hecho de que ésta era la línea del ferrocarril que había sufrido un choque de trenes devastador no hacía mucho tiempo.

Las imaginaciones jóvenes a menudo avanzan hacia un espacio mental que reconocen a partir de lo que leen. Los autores de libros para niños y los diseñadores de nuevo *software* de computación ayudan a sus lectores a apreciar la posibilidad de mundos paralelos. Pero es menester la imaginación armonizadora del lector para completar el proceso. Los docentes siguen el rumbo marcado por filósofos, poetas, artistas, psicólogos y teóricos de la alfabetización que estudian la imaginación como el alcance global de la mente y cómo desarrollarlo. El problema es que la educación parece destinada a concentrarse en las realidades exteriores del aprendizaje –la información– y de este modo se reduce el tiempo destinado a las posibilidades imaginativas de los distintos tipos de lectura y pensamiento. La música y el arte no deberían ser adiciones curriculares optativas.

Lev Vigotsky tenía muy en claro la imaginación. Vinculaba su desarrollo al lenguaje, que permite que el niño piense en lo que no ve y no puede encontrar en el juego. El niño usa el lenguaje imaginativo mientras crea mundos de juego y cuento. No se trata de fantasías subconscientes sino de distintos tipos de drama interior, de comportamiento dirigido que se transforma en "construcciones utópicas" (1978:92).

Esta idea nos trae a un punto central en el imaginar del niño. Antes de la edad escolar, el niño parece mantener en un estrecho vínculo la realidad interior y exterior. En algunos, ambas realidades nunca llegan a separarse del todo. Ted Hughes, con un artículo que influyó en los escritos para niños de toda una década y más, dijo que

"un niño toma posesión de un cuento desde lo que podría llamarse unidad de imaginación... Cuando se pone la atención en el mundo de una historia tal, se da un principio de control de la imaginación y de la mente. Se da el principio de una forma de contemplación.... El cuento mismo es una suerte de riqueza" (1976:80).

En las búsquedas de las primeras narrativas orales realizadas por Carol Fox, los niños inventan mundos poblados de leones, osos, conejos, brujas, gigantes, ladrones, policías, madres sin corazón o niños pequeños. Hacen gran uso de la magia y la coincidencia, formas extremas del castigo, mucha violencia, mucho miedo y suspenso. Para contar sus historias, los niños usan un conocimiento tácito que ni siquiera saben que tienen, o bien las modalidades con

que se las cuentan. Su producción al respecto es espontánea (1993:25).

Lo que estaba claro desde el comienzo de la impresionante descripción que hace Fox de los cuentos para niños preescolares y su construcción del mundo era su capacidad narrativo-imaginativa. A menudo reelaboraban historias que les habían leído, pero éstas no eran simples repeticiones. Las transformaciones se volvían “un espacio donde los niños pueden trabajar las subjetividades emergentes en el medio lingüístico” (1993:34). Y aun así, crear una nueva historia con las partes de otras y con los incidentes cotidianos requiere del poder de la imaginación dirigida.

Alicia, de cuatro años, nos da un ejemplo más simple. Como otros niños de su edad y cultura, conoce el cuento de Cenicienta y dedica mucho tiempo a reelaborarlo. Existen hoy más de 200 versiones recopiladas y mi favorita es la de la hija de James Britton, que resumió todo el cuento como “un libro un poco triste sobre dos hermanas feas y la joven a quien le resultaban feas”. Esto le dio a su padre la idea de que los niños “tal vez posean un sentido altamente general de la forma”.

Alicia asistió a una producción bastante tradicional de la Cenicienta en el Teatro de los Jóvenes. Después, durante semanas, insistió en recrear la obra junto a sus padres, abuelos y otros adultos que lo consintieran. Alicia es tanto la productora como la protagonista. Antes de cada presentación, los demás esperan para que se les asignen sus papeles, si bien el elenco es siempre el mismo. El padre y el abuelo son las hermanastras –no queda claro si Alicia piensa que ésta es una descripción de la apariencia física de estos hombres o de su personalidad–; la abuela es el hada madrina –las hadas madrinas en la familia de Alicia se asocian con los regalos–. Todos participamos de las transformaciones. Primero, tenemos que cambiar nuestras voces para indicar quiénes somos. Esto deja entrever el juego de voces que los niños practican en el teléfono y los monólogos dialogados que sostienen con sus juguetes. Es la imaginación dialógica externalizada.

Alicia ha creado cuatro escenas: la llegada de las invitaciones y la decisión de Cenicienta de quedarse en casa, las transformaciones realizadas por el hada madrina, el dramático regreso de medianoche, la llegada del príncipe con el zapatito de cristal. A los actores, no se les permite improvisar. Durante toda la obra, como dijo Vigotsky, la conciencia se aparta de la realidad (1978). El constante comentario de Alicia sobre la actuación de los adultos lo deja en claro. A la vez, también es obvio que ella tiene conciencia de su familia, los ve como quienes son además de como personajes actuando un papel.

En el esquema de Vigotsky, imaginar otras realidades es importante. La imaginación tiene la capacidad de enriquecer el pensamiento realista al liberarlo de una dependencia demasiado estrecha con la percepción inmediata (1978). Myra Barrs, quien ha estudiado este tema en profundidad, ve el pensamiento imaginativo como

“el paradigma del pensamiento avanzado en general, que además es necesario para su desarrollo” (1998, comunicación personal).

Alicia puede desarrollar todavía más esta cualidad. Entre tanto, dramatiza otras historias y disfruta de las sensaciones que vienen de la mano del recitado de líneas como

“Brilla, brilla, estrellita, en el inmenso cielo azul. Estrellita, maravilla, ¿tú quién eres, por qué brillas desde allí?”.

Practica una y otra vez, *maravillada* y asombrada. Y le agrega un dejo de respeto a esa secuencia de tonos recitados. Llegará a saber que “maravilla” es un sustantivo abstracto. Mientras tanto, aprende de las ilustraciones de los libros esas palabras que hablan de las cosas que todavía no ha encontrado.

Hábiles autores y artistas se encargan de ampliar el juego de Alicia, alentándola a disfrutar de la lectura. **Would You Rather** [*¿Preferirías?*], de John Burningham (1978), retrata situaciones imaginarias que podrían ocurrir en la vida de un joven lector a quien se le pide que considere distintas posibilidades y que elija (por ejemplo, ¿preferirías estar perdido... en la neblina, en el mar, en un desierto, en un bosque o en una multitud?). No hay signos de puntuación en las páginas. Después de la pregunta, las palabras actúan como epígrafes de las imágenes. Las imágenes evocan estremecimientos de repugnancia –tragarse un sapo muerto–, de miedo –estar perdido–, de vergüenza –mamá peleándose en un café–. También hay un reto implícito, un “Te desafío a”, del artista-autor al lector.

En las etapas posteriores, cuando los jóvenes lectores y observadores adquieren mayor experiencia e independencia, los autores y artistas introducen “puntos de crecimiento”, instancias en una historia donde el lector avanza hacia una comprensión más madura de causaefecto, entendiendo los sentimientos y los vocabularios más amplios de la descripción y la abstracción. Estas revelaciones o epifanías son rasgos de la escritura corriente, a menudo complejos, pero los libros para lectores mayores parecen ofrecerles distintos modos de enfrentar las posibles realidades del mundo, para bien o para mal. En términos de imaginación, de seguro observaremos más cosas que las que lee un joven. Es un bombardeo constante de todas partes con la seducción de las posibilidades que la vida podría ofrecer tan solo si...

¿Qué más hay que decir sobre la imaginación? Dejo abierta la respuesta dado que tomé de aquellos cuyas palabras parecen sugerir ideas a explorar. Una cosa parece cierta. La imaginación es la libertad última. Nos permite darnos cuenta de cómo podrían ser las cosas o cómo serían diferentes. Pero de ahí en más, somos responsables de lo que hacemos que acontezca, especialmente en la educación de los niños.

“La transformación imaginativa de la vida humana es el medio por el cual podemos lograr un verdadero dominio y una comprensión de la vida” (Heaney, 1995: xv).

Esta cita surgió de un comentario de Seamus Heaney sobre un poema de Robert Frost. Heaney escribía acerca de la utilidad de la poesía. Hay muchas cosas que es mejor aprender de chicos: descubrir algo de la imaginación de la poesía es una de las más significativas. Así, el juego, los cuentos y los poemas son formas de hacer crecer la imaginación infantil y, con ello, lograr una mayor

comprensión del mundo y sus paradigmas más genéricos de pensamiento avanzado.

En su momento, me pareció adecuado terminar con una poesía de Robert Louis Stevenson (1885), uno de los más conocidos autores de poesía infantil de Edimburgo, con miras a ejemplificar la mejor respuesta que podemos dar al interrogante que planteaba en el comienzo.

The Land of Nod

From breakfast on through all the day
At home among my friends I stay,
But every night I go abroad
Afar into the land of Nod.

All by myself I have to go,
With none to tell me what to do—
All alone beside the streams
And up the mountain-sides of dreams.

The strangest things are there for me,
Both things to eat and things to see,
And many frightening sights abroad
Till morning in the land of Nod.

Try as I like to find the way,
I never can get back by day,
Nor can remember plain and clear
The curious music that I hear.

La tierra de Nod, la tierra del sueño

Desayuno y sigue el día
en casa estoy, con mis amigos,
pero por las noches vuelo
lejos, muy lejos, a la tierra del sueño.

Partir solo debo,
no hay quien indique qué hacer,
solo en los arroyos abrego
y solo trepo laderas de sueños.

Extraños prodigios me aguardan,
cosas para ver y comer,
y cien visiones de miedo
hasta llegar la mañana en la tierra del sueño.

Por mucho que intente
volver, imposible es de día
ni puedo recordar consciente
la extraña música oída.

NOTA

1. “Conferencista central de la sesión plenaria de apertura del **19º Congreso Mundial de Lectura** de la Asociación Internacional de Lectura, realizado en Edimburgo, Escocia, del 29 de julio al 1º de agosto de 2002, organizado con la colaboración de la Asociación de Lectura del Reino Unido. La Asociación se siente honrada de publicar en sus revistas—**The Reading Teacher, Journal of Adolescent & Adult Literacy, Reading Research Quarterly, Lectura y Vida, Thinking Classroom, and Peremena**—la presentación de la Dra. Spencer. Con la publicación de esta presentación en nuestras revistas, podemos llevar su mensaje inspirador a todos los lectores de las publicaciones de la Asociación” (Joan Irwin, Directora de Publicaciones, Asociación Internacional de Lectura).

Referencias bibliográficas

- Arizpe, E. y M. Styles (2003) **Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts**. London, Routledge Falmer.
- Burningham, J. (1978) **Would You Rather**. New York y London, North-South Books & Random House UK.
- Bussis, A.M.; E.A. Chittenden, M. Amarel y E. Klausner (1985) **Inquiry into Meaning**. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Donaldson, M. (1978) **Children's Minds**. London, Fontana.
- Eagleton, T. (2000) **The Idea of Culture**. Oxford, England, Blackwell.
- Fox, C. (1993) **At the Very Edge of the Forest. The Influence of Literature on Storytelling by Children**. London, Cassell.
- Green, M. (2000) **Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts and Social Change**. San Francisco, Jossey-Bass.
- Heaney, S. (1995) **The Redress of Poetry**. London, Faber.
- Holmes, R. (1998) **Coleridge: Darker Reflections**. Vol. 2. Princeton, NJ, y London, Princeton University Press & Routledge.
- Hughes, T. (1976) "Myth and Education." En G. Fox; G. Hammond; T. Jones; F. Smith y K. Sterk (Eds.) **Writers, Critics and Children**. New York y London, Agathon Press & Heinemann Educational Books, 77-94.
- Neuman, S.B. y K.A. Roskos (eds.) (1998) **Children Achieving: Best Practices in Early Literacy**. Newark, DE, International Reading Association.
- Rorty, R. (2000) "Being That Can Be Understood Is Language." En **The London Review of Books**, March 10, 23.
- Stevenson, R.L. (1885) "The Land of Nod." En **A Child's Garden of Verses**. London, Longmans, Green. [Traducción española: **Jardín de versos para niños**. Hiperión, Madrid, 2001.]
- Vigotsky, L.S. (1978) **Mind and Society**. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Williams, R. (1983) **Keywords: A Vocabulary of Culture and Society**. London, Flamingo, edición revisada.