



**ENTRE EL GLOBO Y EL ALAMBRE DE PÚAS: LA DIMENSIÓN SUBJETIVA DE
LA LECTURA EN AMÉRICA LATINA**

**IN BETWEEN THE BALLOON AND THE BARBED WIRE: THE SUBJECTIVE
DIMENSION OF READING IN LATIN AMERICA**

Melisa Gisela Maina¹

CIECS-CONICET-Universidad Nacional de Córdoba
Argentina
melisa.maina@gmail.com

Resumen

La lectura de los niños en América Latina se encuentra en un entramado de datos cuantitativos. Uno de los problemas claves en la región es el bajo desempeño en las evaluaciones internacionales. Motivados por la siguiente pregunta: ¿será posible que la educación conjugue las premisas de la obligación y de la imaginación? Nos ocuparemos de revisar las estadísticas para establecer relaciones con una experiencia etnográfica. De esta forma, revisaremos las luces que quedan invisibilizadas en los test de lectura comprensiva. La metáfora del título guiará el escrito por el laberinto de problemáticas.

Palabras claves: Lectura – Subjetividad - América Latina

Abstract

Children's reading in Latin America lies in a framework of quantitative data. One of the key problems is the region's low performance in international evaluations. Motivated by the following question: Is it possible that education combines the premises of obligation and imagination? We will review the statistics to unveil relationships with an ethnographic experience. This is how we will review the lights that remain invisible in the reading comprehension tests. The metaphor of the title will guide the writing through this maze of problems.

Key words: Reading-Subjectivity- Latine American¹

¹ El presente trabajo recibió el Primer Premio en el Concurso de Ensayo breve "Prácticas sociales y dispositivos educativos en lectura y escritura en América Latina". Categoría: Investigadores jóvenes latinoamericanos. Internacional. IX Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cuenca. Ecuador. Julio de 2018.

INTRODUCCIÓN

Un niño acompaña a un globo por las calles parisinas. Juntos van sorteando los escollos de un París industrial de los '50. Expectantes, esperamos una ruptura inmediata de su brillantez roja entre las calles grises y frías. Algo tan frágil y suave no puede sobrevivir al material oscuro y ríspido de la ciudad. Sin embargo, supera las expectativas hasta los últimos minutos. En el último cuadro, globos de todos los colores ascienden sobre un límpido cielo parisino.

A través de este cortometraje, *El globo rojo* (1956), Albert Lamorisse presenta en ese objeto, un símbolo de la infancia. Entre el entorno gris, lo único que sobresale es la pulida superficie roja del globo. Ícono de la inocencia y de la creatividad, es expulsado de la escuela y se encuentra vagando por las calles de París. Allí, entre la obligación y la imaginación, encontramos una metáfora para guiar este escrito. Nos preguntamos, entonces: ¿será posible que la educación conjugue ambas premisas, tanto la obligación como la imaginación? Acicateados por esta pregunta, desarrollaremos las dimensiones de la lectura en la escuela.

Uno de los hilos de Ariadna que entrama América Latina es el bajo rendimiento en los exámenes internacionales de lectocomprensión. Entre ellos, quizás el más conocido sea el examen del Programa para la Evaluación Internacional de alumnos y alumnas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), denominado Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). En general, cuando se presentan los resultados mundiales, los puntajes más bajos corresponden a América Latina. Ya casi como una predicción autocumplida, estos resultados no suelen modificarse a través de los años. Por ejemplo, en 2015, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires² estaba en el 38º lugar; Chile, en el 42º; Uruguay, en el 46º; Costa Rica, en el 51º; Colombia, en el 54º; México, en el 55º; Brasil, en el 59º; Perú, en el 63º y República Dominicana, en el 66º³. María Soledad Bos, Alison Elías, Emiliana Vegas y Pablo Zoido, quienes trabajan en el Banco Interamericano de Desarrollo sostienen que: “La mitad de los alumnos y alumnas de la región no tiene habilidades lectoras básicas” (2016,

p.2).⁴ Este análisis de la comprensión lectora repercute ampliamente en las prácticas escolares y en la estigmatización de los alumnos y alumnas.

Actualmente, las estadísticas en educación constituyen un aspecto a temer y proyectan una densa sombra sobre una región que aún no termina de encajar en los estándares internacionales. Este cuadro de situación inquietante nos mueve a plantearnos preguntas que impulsan nuestra investigación: ¿cómo leen los niños⁵ y adolescentes en la región?, ¿por qué el rendimiento suele ser tan deficitario?, ¿por qué tomamos la lectura y escritura como punto clave de la educación?

De dudas e interrogantes

Antes de sumergirnos en la investigación, y practicando la sospecha sistemática que hace a esa labor, conviene ser cautos al considerar los resultados estadísticos de los exámenes. Aunque una tasa parezca tener la fuerza de la verdad científica, ya se sabe que una respuesta depende, esencialmente, de la pregunta que se formule. En el discurso por el premio Nobel, Gabriel García Márquez (1982) afirma: “La interpretación de nuestra realidad con esquemas ajenos sólo contribuye a hacernos cada vez más desconocidos, cada vez menos libres, cada vez más solitarios”. Esta idea propicia, a su vez, nuevas preguntas: ¿las evaluaciones internacionales no son acaso un esquema ajeno a nuestra forma de evaluar?, ¿qué situaciones quedan fuera de la métrica?

En el intento de respuesta a los interrogantes planteados, este trabajo busca desenmarañar las complejidades que se tejen en las relaciones entre los niños y las niñas y la lectura para hallar una posible explicación al origen de los problemas cuantitativos en educación. Postularemos que la lectura es un dispositivo educativo entretejido en las prácticas sociales. Esto tiene que ver con la institución educativa y también con un conjunto más amplio de acciones, experiencias, tradiciones, horizontes y espíritu lúdico. Si la lectoescritura constituye la base de las relaciones sociales, políticas y culturales que establecemos en el mundo, comprender los modos de apropiación, se convierte en un axioma ético de parte de los adultos.

La lectura es una práctica que abre la puerta a una diversidad de experiencias; desconcierta, aterriza, resguarda y permite habitar una vivencia propia o ajena. En general, la literatura en la escuela quedó confinada al lugar de la lectura por placer mientras que existe una marcada tendencia a afirmar a la lectocomprensión como la específicamente encargada de conducir a la lectura comprensiva, la lectura para aprender. María Eugenia Dubois (1996), especialista en lectura, marca esa distinción, que aún permanece:

Al considerar al alumno como un ente pasivo, la escuela trató de dosificar la enseñanza de la lectura de lo que parecía más simple, en opinión de los adultos, a lo más complejo: de las letras o sílabas a las palabras y oraciones, luego a la comprensión literal y más tarde a la evaluación y a la lectura crítica o de aplicación. (p.24)

Con esta dosificación, se estableció una división artificial entre lectura y comprensión, por lo cual sólo después de dominar la primera, se accedía a la segunda. Se separó así la lectura del texto escolar -obligatoria, formal, bien pronunciada al lado del banco- de la una lectura informal, sin importancia, la lectura de la novela, de la historieta. En términos de Dubois (1996): “La una estaba hecha para aprender, la otra para disfrutar” (p.24).

Ahora, nos preguntamos si esa diferenciación implicaría el riesgo de perder de vista la constitución cultural y social de la lectura y la escritura, sobre todo si tenemos en cuenta que leemos y escribimos en un mundo particular con reglas establecidas. Al respecto, Emilia Ferreiro (2000) sostiene: “Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos” (p.1). Agregamos que no solo es marca de ciudadanía, sino que es parte de un derecho constitutivo del ser humano y la forma de expresar sus ideas en el mundo.

Los esquemas de análisis

¿Cómo nos acercamos a una comprensión profunda del fenómeno? Hasta el momento los estudios sobre lectura infantil se han centrado en el análisis de los textos (Hanán Díaz, 2007; Machado, 2004; Lluch, 2003; Zipes, 2014; Nikolajeva, 2002) o en las

técnicas de enseñanza y en las figuras de los mediadores (Robledo, 2010; Patte 2008, 2011; Colomer, 2005). Pero pocos se han preguntado por la práctica de la lectura de los niños y las niñas en el tiempo. Es decir, sabemos mucho de las carencias y poco de las potencialidades. ¿Cómo es esa relación entre el libro y los niños y niñas? La sociología de la lectura se ha encargado de llevar pistas y datos sobre el proceso lector del adulto. Por lo tanto, de la lectura adulta conocemos mucho más: cómo se accede al libro, qué nociones previas trae asociadas a ese texto particular, entre otras cuestiones. Aquí, sin embargo, nos detendremos en un lector niño para intentar explicar salvar ese vacío investigativo, que creemos puede potenciar las relaciones con la escuela. De esta forma, comenzamos a diseñar una metodología que contemple las características de la práctica lectora en la escolaridad.

El tiempo de la lectura es único y particular. Un tiempo individual que se encuentra inserto en un proceso, en un devenir histórico y cultural. Así parecería que en la actualidad, la lectura de los niños en la escuela se debate en dos tiempos: el del presente inmediato y el de la experiencia a largo plazo. Un presente que necesita de un producto acabado por parte de los niños y las niñas: un examen, una nota numérica o una respuesta correcta. Por el contrario, la lectura en el caso de los adultos suele medirse en tiempos extensos, en ciclos de vida.

Por las razones ya expuestas, partimos de una investigación con diseño longitudinal realizada en cuatro escuelas de la ciudad de Córdoba, segunda ciudad en importancia demográfica de la Argentina. El diseño longitudinal se caracteriza por estudiar un fenómeno a través del tiempo (Cea D'Ancona 1998), en este caso durante tres años de monitoreo a un mismo grupo de niños.

Las cuatro escuelas se seleccionaron bajo el supuesto de que el desarrollo del proceso educativo varía de acuerdo a algunos factores intrínsecos al sistema educativo mismo y otros condicionantes vinculados al contexto social, económico y cultural en el cual están emplazadas. Por lo tanto, se escogieron escuelas ubicadas en barrios de niveles socioeconómicos diferentes, con el objetivo de maximizar las diferencias entre las instituciones. También debían tener al menos dos secciones o grados a fin de poder

establecer algunas comparaciones entre los grupos con los que se realizaron las pruebas experimentales (grupo experimental) y aquellos que no eran destinatarios de la intervención (grupo control).

El proyecto de investigación estuvo dividido en tres partes: una primera relevaba las condiciones y prácticas de lectura en las escuelas: qué libros se leían, cuáles eran los criterios de selección. Una segunda parte consistía en la realización de un conjunto de actividades pautadas, sostenidas durante 3 años con el mismo grupo, que se proponían fortalecer la aproximación lúdica a la lectura. Trabajamos con cuatro grupos de niños de nivel inicial o preescolar (5 años) que concurrían a distintas escuelas. Por último, una tercera parte realizaba la evaluación de 8 grupos (cuatro “experimentales” y cuatro “de control”) con un test de lectocomprensión que replicaba el modelo de los test PISA.

A su vez, la investigación abordó aspectos significativos previos a los procesos educativos que se orientan a la comprensión lectora, ya que implicó conocer cuáles son las relaciones que se establecen con la lectura en la infancia temprana.

Hipotetizamos, entonces, que las experiencias desarrolladas en este sentido abonarían una relación lúdica y constructiva con la lectura y esta podría constituir una base fértil para propiciar el desarrollo del aprendizaje. A su vez, esa experiencia lectora predispone a una subjetividad. Esto se sustenta en numerosos antecedentes de la sociología de la lectura: muchos de sus exponentes han elaborado una serie de reconstrucciones en lectores adultos, para quienes la lectura se cimentaba a través de los recuerdos de la infancia (Petit, 2001; Chambers, 2006; Papalini, 2016).

Sin embargo, al examinar la lectura en el contexto escolar, es frecuente que se olvide que la relación afectiva y lúdica de los sujetos con la lectura se cimienta en la infancia. Compartiendo la premisa de Hans Jauss (1972), para quien la experiencia estética literaria constituye una experiencia del placer, intentamos explorar las sensibilidades infantiles.

Para demostrar la hipótesis, primero expondremos el diseño de las actividades, lo que nos lleva a analizar los resultados de los test de comprensión lectora en el grupo experimental y de control de una escuela particular. Como planteamos al comienzo de este escrito, las estadísticas muchas veces no revelan todas las aristas de una problemática. Por esa razón, analizamos un registro etnográfico que refuerza la hipótesis que planteamos.

Diseño de actividades de lectura

El diseño de las actividades utilizadas en la investigación tenía como objetivo potenciar la dimensión lúdica de la lectura. Si asumimos que la reconstrucción del significado de un texto será única e irrepetible en cada situación de lectura, si asumimos que el lector ingresará al texto de distintas maneras, con sus propias estrategias, debíamos ser capaces de aceptar este desafío e implementar una metodología que se ajustara a la práctica de comprensión y lectura de textos literarios.

Teniendo en cuenta esta base teórica, se llevaron a cabo actividades semanales de lectura durante tres años. Estas actividades consistían en un ejercicio previo o posterior a la lectura y se realizaron en base a un componente lúdico propiciado por el libro. Por ejemplo, escribir una carta a algún personaje, simular una situación de jurado para inferir el final de un juego, recrear oralmente una historia, pedir deseos y soltar globos, entre otras. Sostuvimos las actividades por un período de tres a cuatro meses, con periodicidad semanal con el mismo grupo de alumnos y alumnas durante el año en que participaron de las salas de cinco años de nivel inicial, y en primero y segundo grado de la escolaridad primaria. La riqueza de todo este proceso extendido en el tiempo no puede resumirse fácilmente, por ello, en este escrito retomaremos una de las actividades y describiremos los resultados generales de la experiencia en los niveles de lectocomprensión de los grupos.

La lectura entendida como práctica que condensa ciertas características del juego registra antecedentes tales como el libro *La lecture comme jeu* (Picard, 1989). Tanto el lector como el jugador entran en un terreno desconocido que no será posible entender

totalmente hasta el final. El lector, como el jugador, asume un rol, un papel que debe desempeñar. El leer es semejante a entrar en un juego: ambas actividades requieren de cierta libertad (o grados de autonomía), incertidumbre o indeterminación, construcción colectiva y respeto de ciertas reglas.

El lector puede considerarse un “jugador” que construye sentidos a través de los objetos o palabras que se van presentando. De este modo, el lector puede ordenar creativamente los elementos que tiene a disposición. Picard (1989) establece esta perspectiva para referirse a un lector adulto. En esta investigación, nos interesa demostrar que también es válido para los niños y las niñas. Por su parte, Johan Huizinga (2015) sostiene que el juego es más viejo que la cultura y es su piedra fundacional. Fundamentalmente, el autor sostiene que el niño juega con seriedad, pero sabe que juega y eso es clave para entrar y salir de la ficción.

Nos detenemos para sostener que la ficción es un “vector de inmersión”, como denomina Schaeffer (2002, p.228), es decir, una actividad cognitiva que se realiza ante la historia de ficción, que se convierte en la puerta de entrada y salida de las historias propuestas. Ese eje lúdico de la lectura, a su vez, puede generar estructuras para resolver otros problemas. Una de las cosas más interesantes de este planteo es que la experiencia ficcional se realizaría en un fingimiento lúdico compartido. Esa simulación compartida tiene que ver con asumir ciertos roles (dentro del texto y en el juego) y aceptar las reglas (dentro del texto y en el juego).

A partir de esta investigación, podemos ver que la lectura está relacionada con el juego y la emotividad. Por lo tanto, es un proceso cognitivo complejo que requiere tiempo y experiencia. Comprender ese proceso es fundamental para elaborar dispositivos educativos, eficaces no en términos de productividad, sino de empoderamiento, de libertad. Entonces nos preguntamos: ¿qué relaciones se establecen entre la lectura de ficción y los test de comprensión lectora?, ¿pueden los niños y las niñas aprender leyendo?, ¿qué aprenden cuando leen?

Las cifras: desmontando mitos

Si bien durante la investigación se administraron test de comprensión lectora en cuatro instituciones educativas, aquí abordaremos un caso puntual. Los datos reflejados a continuación pertenecen a una escuela con las siguientes características: los estudiantes provienen de barrios con condiciones precarias de vida. En su mayoría tienen conexiones clandestinas de agua corriente y de luz, carecen de alumbrado público y de calles asfaltadas. La población carece de una alimentación adecuada; algunos niños registran pesos bajos y padecen de desnutrición. El diagnóstico institucional revela que, en relación con la situación laboral, la mayor parte de los padres de los alumnos y alumnas trabajan de manera intermitente, recolectan desechos para reciclar (39%) o tienen oficios relacionados con la construcción (35%). Un grupo tiene empleos formales (26%) en comercios, empresas o fábricas. Un pequeño grupo (6%) trabaja por su cuenta o es chofer de taxis o remises (6%). El 16% está desocupado. Un bajo porcentaje (11%) recibe algún programa asistencial del gobierno nacional o provincial.

En cuanto a la situación laboral de las madres, la mayoría (77 % aproximadamente) es ama de casa y el resto trabaja en relación de dependencia como empleadas en comercios, en fábricas o casas de familia; una madre es docente y dos son enfermeras. 23% de las madres recibe algún programa de ayuda social y laboral del gobierno nacional o provincial (Plan Jefes y Jefas de Familia, Programa Familia). Del total de alumnos y alumnas, 60% recibe la Asignación Universal por Hijo⁶. Muy pocos cuentan con protección social de la salud. Los grupos familiares en su mayoría son numerosos, tienen una media de 4 hijos y en muchos casos conviven 2 o más familias en una misma vivienda.

La escuela ofrece lugares de inmersión en las actividades culturales: lectura y narración de cuentos, realización de dibujos y juegos. Además, las docentes se ocupan de hacer dos fiestas de cumpleaños para todos los niños que cumplen antes y después de las vacaciones de julio. Esta acción es significativa y podemos relacionarla con estudios sobre la infancia en la Argentina; según Ianina Tuñón (2012), son escasas las

oportunidades de estimulación emocional e intelectual en los niños y las niñas de bajos recursos socioeconómicos. Por ejemplo: uno de cada diez niños no festeja su cumpleaños, una proporción superior ni dibuja ni juega en familia.

En general, a medida que aumenta la edad de los niños, disminuyen las ocasiones de que les lean cuentos o les narren historias. En el grupo de los niños de entre los 5 y 12 años, esta probabilidad se incrementa a 14 puntos porcentuales respecto a los niños menores de 5 años (Tunón 2012, p.93). Como vemos, las posibilidades de estímulo en el aprendizaje significativo de la lectura y la escritura asociadas al juego son escasas dentro de los hogares. La escuela podría -y en muchas ocasiones lo hace- suplir esa carencia.

Después de realizar actividades en sala de inicial y primer grado durante dos años, administramos los test de comprensión lectora preparados ad hoc. Cabe aclarar al respecto que, por lo general, los tests de lectocomprensión vienen diseñados desde España y no se compatibilizan con usos sociales propios de la lengua conocida, un dato especialmente relevante para los niños que asisten a primer grado. Por ello, reformulamos el examen basándonos en el manual *LEE Test de Lectura y escritura en español* (2006), que utiliza vocablos de uso corriente en la Argentina. Tomamos el test de primer grado en dos grupos: el grupo experimental (los niños que participaron activamente en actividades literarias) y el grupo control.

Este último se conformó con niños que respondían a las mismas condiciones del grupo experimental en cuanto a la edad y la institución educativa, pero en este caso, no realizaron las actividades con las que nos propusimos lograr otro acercamiento a la lectura. Debemos tener en cuenta que en este tipo de investigación no es posible controlar totalmente las variables intervinientes: siempre hay un margen de incidencia de otras variables no controladas, dado que la experiencia se realiza en un grupo humano atravesado por múltiples construcciones sociales, históricas y culturales.

Con respecto a los resultados, el puntaje total de comprensión lectora es la suma de dos tipos de preguntas: literales (es decir, respuestas explícitas en el texto) e inferenciales (respuestas elaboradas a partir de información recabada en el texto). A

partir de las respuestas, sistematizamos los datos y establecimos medidas estadísticas para comprender los datos cuantitativos de los resultados obtenidos en el test.

El máximo puntaje de los test fue de 14 puntos y el mínimo, 0 punto. Con estos datos trabajamos en el software de análisis estadístico denominado Infostat. En las medidas resumen, pudimos observar que el grupo experimental presenta una media de 11.91, bastante más elevada que el grupo control, con 5.58 puntos. El puntaje más alto alcanzado por el grupo experimental es de 13 puntos, frente a 10 que exhibe el grupo de control. Los logros alcanzados son visiblemente más altos en el grupo que realizó las actividades de lectura, además la brecha en los resultados se modifica sustancialmente. Mientras en el grupo control hay una mínima de 0 y una máxima de 10, en el grupo experimental el mínimo es 6 con un máximo de 13.

Tabla Nº1

Medidas resumen por grupo

Grupo EXPERIMENTAL: Medidas resumen

<u>Variable</u>	<u>n</u>	<u>Media</u>	<u>D.E.</u>	<u>Mín</u>	<u>Máx</u>
Columnal	12	10.92	4.01	6.00	13.00

Grupo CONTROL: Medidas resumen

<u>Variable</u>	<u>n</u>	<u>Media</u>	<u>D.E.</u>	<u>Mín</u>	<u>Máx</u>
Columnal	12	5.58	3.68	0.00	10.00

Fuente: elaboración propia

Para analizar con mayor profundidad establecemos diferencias entre el grupo control y el grupo experimental con porcentajes asignados a cada grupo. Esas diferencias son más claras en el gráfico de barras, donde se observa que los resultados fueron más altos en el grupo que había realizado las actividades lúdicas de lectura, mientras que en el grupo de control los puntajes fueron bajos, con una distancia considerable entre la nota más alta del grupo y la más baja que puede interpretarse como una marcada desigualdad en los resultados de los exámenes. Una desigualdad que está presente en las aulas y que es una de las grandes falencias que la escuela aún no ha podido superar totalmente.

Tabla N° 2

Porcentajes de respuesta correcta por grupo

	Grupo Experimental	Grupo Control
Puntaje A	91.7%	91.7%
Puntaje B	83.3%	83.3%
Puntaje C	66.7%	0.0%
Puntaje D	91.7%	75.0%
Puntaje E	83.3%	16.7%
Puntaje F	83.3%	8.3%

Fuente: elaboración propia.

Gráfico de respuestas correctas por grupo

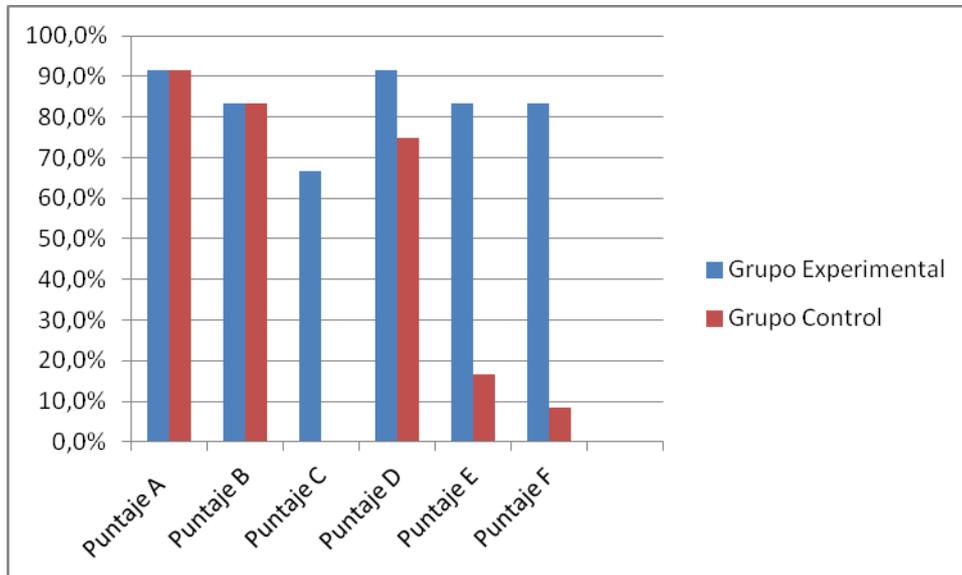


Figura 1. Gráfico comparativo de respuestas correctas

Fuente: Elaboración propia

Además de las tablas y los datos cuantificables, relevamos datos cualitativos que surgen de la observación de lo ocurrido al momento de completar los tests. Los niños del grupo experimental estaban visiblemente motivados a realizar la actividad, mientras que en el grupo control hubo resistencias. En un diseño longitudinal de tres años, los niños del grupo experimental conocen a la investigadora y probablemente relacionan la actividad con un juego. En el otro grupo, que no conoce a la investigadora o no entiende el sentido de la evaluación, los resultados son visiblemente diferentes. Sin embargo, podemos pensar que no se trata únicamente de la investigadora. La actitud de los niños evoca una relación diferente con la comprensión lectora cimentada en la experiencia previa en relación con la lectura: más familiaridad con los textos, menos resistencia a las actividades y una asociación afectiva con el juego y el placer. Tal disposición parece incidir efectivamente en los resultados, que son muy superiores en el grupo experimental.

Además, teniendo en cuenta las condiciones socioeconómicas generales que presentan los niños que asisten a la escuela y considerando los cambios producidos a lo largo del tiempo, podemos observar cómo las actividades generaron un espacio de elaboración propia de la palabra.

Las difíciles comparaciones

En relación a las cuestiones numéricas de la lectocomprensión, no pueden dejarse de lado las dimensiones socioeconómicas. ¿Qué sucede entre dos grupos “equiparables” en condiciones objetivas de vida de diferentes países?

Las comparaciones comienzan al elaborarse la jerarquización de países en los resultados de los test de lectura comprensiva a nivel mundial. Singapur encabeza la lista, mientras los países latinoamericanos obtienen los últimos lugares. Desmontemos la explicación: en el artículo sobre “¿Cómo se desempeñan los estudiantes ricos y pobres?” dentro del informe PISA en América Latina y el Caribe; Bos, Vegas y Zoilo (2016) sostienen que en América Latina muy pocos alumnos son resilientes (uno de

cada tres alumnos y alumnas pobres), mientras que en países asiáticos, como por ejemplo Singapur, casi la mitad (49%) de los estudiantes pobres lo son.

Retomamos esta aseveración para relacionarla con el punto anterior: si los procesos de socialización modifican la subjetividad y su posición ante el mundo, la lectura potenciada por el juego y la afectividad puede generar espacios propios de conformación con la palabra propia y modificar los resultados en los exámenes. De todos modos, no se puede dejar de observar que la resiliencia de los niños y las niñas llega a ser posible en la medida en que un sistema educativo ofrezca los medios para lograr un aprendizaje efectivo. Pensar que el problema es de los niños y las niñas pobres, que no pueden hacer el esfuerzo de superar sus niveles socioeducativos, carga la responsabilidad sobre los más vulnerables.

Un informe de comparación entre estudiantes latinoamericanos y de Singapur indica que los profesores de Latinoamérica, en general, esperan un menor rendimiento académico de los estudiantes de hogares con mayor desventaja socioeconómica. Agrega que muchas veces son los propios estudiantes y sus padres los que tienen bajas expectativas, mientras que en Singapur, los padres y docentes estiman que los niños y las niñas pueden alcanzar grandes logros y que esto tiene una correlación directa con el éxito en la vida.

Sin embargo, estos grandes logros, a pesar de las condiciones poco favorables, someten a niños y jóvenes a un alto nivel de estrés. Singapur tiene una de las tasas más altas a nivel mundial de suicidio adolescente. Este es un tema complejo que demanda una profundización teórica y conceptual mayor; su mención en este contexto pretende solamente reflejar luces y sombras de un caso singular y, a la vez, problematizar lo que muestran y lo que velan las estadísticas.

En función de nuestro argumento, el caso también sirve para sustentar, de otro modo, la idea de la correlación potencial entre el estímulo de las capacidades cognitivas y el mejor desempeño en la lectura comprensiva. Siguiendo este razonamiento, podemos imaginar que las actividades lúdicas constituyen una forma propicia para el desarrollo de estas competencias. Si bien las cifras ofrecen un acercamiento al problema que nos

ocupa, muchas de las experiencias movilizadas por la investigación, de enorme sensibilidad, no quedan reflejadas en las tasas que arrojan los tests. Recurriremos, pues, al registro etnográfico de las situaciones del aula.

Entre los globos de la cotidianeidad

Nos gustaría introducir, a través de este relato de una situación de campo, la reflexión sobre la importancia de la ficción en la cotidianeidad áulica. Una de las actividades realizadas en la institución educativa que describimos anteriormente permitió analizar una serie de cuestiones que atraviesan la lectura.

La actividad consistía en preguntar qué cosas queremos que se vayan volando. Después, anotábamos en un papel lo que proponían los niños, a continuación, lo colocábamos en un sobre y lo anudábamos a un globo rojo. Posteriormente, se leyeron dos cuentos de manera colectiva y en voz alta. El primero fue *El globo*, de Marisol Misenta. El argumento del cuento se refiere a Camila, una niña que un día se cansa de los gritos de su mamá y pide que se convierta en un globo. El deseo es cumplido y la niña lleva su nuevo objeto a pasear y al parque. El globo, a diferencia de su mamá, se queda calladito.

El segundo fue *Madrechillona*, de Jutta Bauter. El argumento trata sobre una mamá pingüino que grita tanto que desarma a su hijo por los aires y comienza su recorrido para unirlos buscando sus partes por el mundo. Una vez concluidas las lecturas, salimos en grupo al patio para soltar el globo con los deseos.

Transcripción registro etnográfico⁷

Apenas llego al aula, Valentina me pregunta: “¿Qué cuentos trajiste hoy?” Le cuento que traje dos, se los muestro y le leo los nombres: El globo, de Marisol Misenta y Madre Chillona, de Jutta Bauer. Me pide que leamos los dos y me abraza (eso era una especie de ritual, el abrazo es parte del saludo). Para empezar la actividad, escribimos en una carta las cosas que queremos que se vayan volando. La lista era larga: cocodrilos, ratas (porque en mi casa hay muchas agrega una de las niñas). Primero leemos El globo;

después, Madre chillona. Ellos tenían que descubrir por qué leíamos los dos libros en esa actividad ante la pregunta: ¿Qué cosa tienen en común? Matías responde: Las mamás eran chillonas. Decidimos que queremos poner gritos para que se vayan volando. Saco un sobre y Benjamín pregunta si vamos a hacer una carta. Una vez que tenemos el globo inflado con la carta, salimos hacia el patio. La seño nos sigue con la cámara encendida (la institución educativa autorizó las filmaciones en las situaciones de lectura). Las estudiantes de práctica de un Instituto Superior de Formación Docente cierran la comitiva. Llegamos al fondo del patio, atravesamos el cemento y estamos frente al tejido que rodea el patio del jardín.

Ahí observo tres hilos gruesos de alambre de púas que nos separan del afuera. Un afuera difícil, un canal lleno de basura, personas en carros recolectando parte de esa basura para hacer el sustento diario. Estoy parada con un globo en la mano y un círculo de niños que esperan la suelta del objeto volador. Me doy cuenta de que no va a ser tarea sencilla y no sé qué hacer. A la seño se le ocurre buscar una silla, entonces dos nenes corren para traer una silla de la sala. Valentina propone darle un beso, algunos saludan divertidos. Pero el globo no quiere pasar, el viento lo devuelve y existe el riesgo de que se pinche entre los alambres de púa. Todos esperamos ansiosos poder cumplir con el objetivo.

*En un momento logra superar la valla, pero se queda atascado entre unas ramas. Un adolescente que pasa caminando y fumando se acerca riéndose y nos intenta devolver el globo. Le decimos que no, el globo se tiene que ir lejos. Los chicos se ríen y una de las nenas dice que lo conoce. Le pedimos que se lo lleve y lo haga volar. Cumple con el pedido, los niños y las niñas aplauden y saltan de alegría. Volvemos al aula y nos sentamos en las mesas. Espontáneamente, los niños y las niñas sacan los libros de la biblioteca áulica y se disponen a mirarlos. Arman pequeños grupos de lectura, uno de los niños eleva el libro y se lo muestra al resto mientras relata una historia. Thiago mira una y otra vez el libro *El globo de Marisol Misenta*. Es un niño que en general no habla mucho y se distrae con facilidad, pero esta vez se concentra buscando el globo en otros libros. Mijael lee el cuento *Ladrón de gallinas* de Beatrice Rodríguez a Thiago. Después,*

entre los dos, buscan gallinas y globos, los señalan en el libro para contarlas. De esta forma, repiten el esquema de la lectura que se presentó en el comienzo de la clase.

A partir de ese momento, comenzamos a trazar ciertas relaciones entre la lectura y los niños y las niñas en situaciones vulnerables. ¿Qué sucedió en esta actividad? ¿Por qué despertó la cooperación colectiva? En este caso, se produjo un ejemplo de enseñanza-aprendizaje mediado por un problema que surgió “in situ” y que debía ser resuelto. En el primer momento, ante la pregunta: ¿qué tienen en común los libros?, pudieron realizar una inferencia a partir de lo leído. Comparar dos textos literarios y recuperar el eje en común es una compleja actividad cognitiva.

En un segundo momento, la posibilidad de superar de manera colectiva ese problema produjo una serie de sentidos individuales en relación a la lectura. Por ejemplo, al regresar al aula, en la situación entre Mijael y Thiago se generaron situaciones particulares de aprendizaje, nos referimos al acto de buscar gallinas y globos en los libros. En ese caso, hicieron el trabajo previo de un lector experimentado, buscaron y rastrearon determinado elemento en los libros que leen para establecer vínculos entre ellos. En tercer lugar, los niños proponían realizar actividades colectivas de lectura, donde uno de ellos tomaba la palabra. Con lo expuesto, podemos observar cómo la lectura habilita, desde el juego, la posibilidad de construir un espacio propio que conlleva un lugar en lo social, los niños pueden tomar el libro y leérselo a sus compañeros.

De metáforas y realidades

A su vez, la transcripción etnográfica materializa una metáfora visual que puede asimilarse con los planos del corto de Morisse (1956): un objeto sumamente frágil intentando sobrevivir y elevarse en las ásperas calles y caminos. Sostenemos que el globo que intenta atravesar un alambre de púas es una metáfora clara de la subjetividad de los niños en situaciones vulnerables de países de América Latina. Esa metáfora nos refiere a las dificultades que enfrentan niños y niñas al transitar las instituciones educativas: algo tan frágil intentando pasar a través de uno de los

materiales más duros, las probabilidades de que el globo salga airoso son casi nulas. Esto nos permite ver que la cuantificación de la educación pierde e invisibiliza las subjetividades de quienes transitan los pasillos escolares. Aquí sostenemos que la lectura de ficción nos permite habitar un mundo particular y también habilita la construcción de conocimiento. La lectura puede generar un espacio propio, un lugar adonde recurrir cuando lo demás se desmorona. Encerrados en la biblioteca, bajo las mantas o tratando de encontrar una nueva dimensión a las condiciones en las que se vive. La ficción es un buen lugar al cual recurrir en todo momento de la vida.

En este punto, podemos acudir a Michèle Petit (2015), quien elabora una teoría sobre la lectura anclada en la posibilidad de desarrollar un lugar propio y de construcción del yo a través del lenguaje. La lectura se sostiene en el lenguaje escrito; es a través de ese lenguaje como los niños y las niñas comienzan a desarrollar su propio yo.

Seguimos a Emile Benveniste (1968) para sostener que nos constituimos como sujetos a través del lenguaje que funda la realidad. La subjetividad, según este autor, se define como la capacidad del locutor de plantearse como sujeto. Esto constituye un hito fundacional en el acto de comprometerse con el contexto social que lo alberga. Siguiendo a Benveniste (1968), el yo se determina no por el sentimiento del sí mismo, sino como la unidad psíquica que trasciende la totalidad de las experiencias vividas, que reúne y asegura la permanencia de la conciencia.

La posibilidad de crear la palabra propia y construir las herramientas necesarias para abordar su realidad configura uno de los ejes fundamentales de la lectura que muchas veces se pierde en la marea de las necesidades pedagógicas inmediatas.

Por su parte, María Eugenia Dubois (1996) marca una escisión entre una lectura obligatoria y una lectura dedicada al ocio (cesura maquiavélica que no da cuenta de las profundidades de la práctica de la lectura). Esta distinción fue haciendo mella en la integralidad de esta práctica. Mientras la sociología de la lectura se encargó de analizar las relaciones entre lectores adultos y experimentación estética, la escuela quedó reducida a abordar los problemas de la lectura fluida y la comprensión lectora. En esa

división tajante, quedaron ocultas las posibilidades de la lectura como actividad emancipadora. Al respecto, Vanina Papalini (2012) sostiene:

Mi tesis es que una lectura, cualquier lectura, puede instalar un diálogo capaz de producir una transformación personal. Eso depende no solo de la obra sino también, y acaso fundamentalmente, de los lectores y lectoras y de la manera en la se produce el encuentro con el texto. [...] Sobre esta base, ensayo una reconceptualización de la lectura orientada a incorporar la dimensión subjetiva, un aspecto poco atendido en estos estudios. (p.3)

El desafío, entonces, es trascender el viejo concepto de alfabetización entendiendo que no se trata únicamente de decodificar código lingüístico, sino que apunta a desarrollar prácticas de lectura como experiencias estéticas complejas. De esta manera, se trata de dar otra oportunidad a la libertad de los niños para poder elegir y querer leer. De esa decisión, que se transforma en un acto político, depende la formación de una vida lectora. La lectura es parte fundamental del vivir social porque brinda la posibilidad de que ellos se asuman como lectores y escritores eficaces y comprometidos con el entorno. Quien puede escribir, quien puede poner su palabra por escrito está llevando a cabo un complejo acto político de visibilización de su voz. Este no es un acto menor en un sistema social de desigualdad.

Podemos decir que existe una construcción de diferentes posibilidades en la lectura de ficción, es decir, en las funciones que tienen los textos literarios en nuestra vida, en nuestra conformación de la subjetividad. Teresa Andruetto (2008), reconocida escritora argentina, afirma al respecto: “[...] la subjetividad de quien escribe y de quien lee, son siempre caja de resonancia de lo social, y que toda palabra individual es un concierto de ecos y disidencias con esa palabra social (p.19)”.

Esta cita viene a recordarnos que la lectura es un proceso que tiene doble hélice: por un lado la cuestión individual de reconstrucción de uno mismo y, por otro, una práctica realizada en un contexto social y particular.

Aprender en la ficción

Esa doble vertiente, lo social y lo particular en la lectura permite encontrar un espacio para la emancipación dada por la posibilidad de pensar otro mundo a través de la literatura. Así, podemos pensar en la lectura como una operación cognitiva compleja que involucra todo el cuerpo. A continuación, desarrollamos esas nociones.

En la escuela pareciera que la ficción sigue regida por la pérdida de tiempo o la ociosidad. Volvemos sobre las preguntas: ¿qué se aprende con la lectura?, ¿qué se aprende desde la ficción? Las investigaciones recientes de la lectura, utilizando diversos métodos científicos, revelan el compromiso cognitivo y emocional de los lectores con la literatura (ver, por ejemplo, Miall, 2006; Burke, 2011 y Armstrong, 2013). Sin embargo, estas investigaciones se han centrado en lectores adultos.

A partir de los resultados en los tests, podemos observar que la ficción habilita una operación cognitiva que permite resolver los problemas que se presentan. Entonces, la ficción como operación cognitiva permite desarrollar estrategias para los problemas que se desarrollan a futuro. Y todavía puede ser una estrategia más profunda. Louise Roseblatt (1938) denomina “experiencia vicaria” (p.199) a la posibilidad de ponerse en los zapatos del otro, de entender a través de la ficción las emociones y sentimientos aunque nunca haya estado en esa situación. Esa experiencia puede ser posible con la lectura de ficción.

Conviene recordar la actividad de la suelta del globo, que tuvo una fuerte impronta dada por la posibilidad de sortear colectivamente esa situación. Ese evento puso de manifiesto el desarrollo de la confianza entre los niños y el grupo de adultos, confianza basada en un afecto cuya consolidación requiere un tiempo otro.

En el desarrollo temporal de una investigación longitudinal, hay ocasión para crear vínculos. El abrazo de los niños a la investigadora marcó la proximidad afectiva generada hacia esa “extraña” que estaba en el aula. Ese abrazo abría la puerta a la posibilidad de compartir una historia y otro mundo posible. El saludo afectuoso se volvió parte de un ritual que se continuaba con las preguntas: “¿Qué vamos a leer?” “¿Qué cuentos trajiste?”, como se relata en las acciones de Valentina al inicio del registro etnográfico.

El abrazo de la lectura

La lectura literaria parece signada por la emotividad. Al contrario de lo que reza el credo positivista, la emoción no perjudica, sino al contrario: facilita un aprendizaje. Karin Littau (2008) lo confirma cuando observa que, aunque nos inclinemos a pensar que la lectura es comprensión y ocupa exclusivamente nuestra cabeza, en realidad: “Ya sea que produzca lágrimas de pena, accesos de carcajadas o nos ponga los cabellos de punta, todos esos síntomas comprometen al cuerpo” (p.19).

Esta autora explica cómo el cuerpo también está relacionado en la lectura y que esta establece un vaivén que implica una dualidad lógica entre lo corporal y lo mental. La división de la lectura entre lo útil y lo placentero conlleva la dificultad para relacionar lo cognitivo con lo afectivo, lo mental con el cuerpo. La lectura atraviesa el cuerpo y construye un lugar propio y subjetivo que puede ser amplificación de lo social.

Una obligación sin sentido difícilmente pueda contribuir a la mejora del sistema educativo. Replanteada de manera profunda, la pregunta no debería ser “¿Cómo mejoramos los resultados en los exámenes internacionales?”, sino “¿Cuáles son las potencialidades de las prácticas de lectura para construir herramientas pedagógicas que empoderen a los sujetos?”

Nuestra hipótesis, basada en los datos de campo, postula que la lectura literaria y el juego pueden ser la forma de independizar a los niños. Aquí la emancipación cumple un rol fundamental porque habilita un espacio personal para desarrollarse como sujeto en el plano político y social. Entonces, la lectura de ficción implica una operación cognitiva, permite compartir un mundo relacionándonos con los otros. En esa interfaz intersubjetiva construimos un lugar que permite la inmersión lúdica de comportamiento con el otro. Es un vínculo con los otros, pero también la concreción de un mundo propio único que se defiende a trinchera.

En esa dualidad, se establecen los criterios a revisar en las prácticas de lectura. Como observamos en el análisis de los resultados de los tests, la diferencia entre uno y otro grupo parecían corresponder a la realización –o no- de actividades de lectura de

ficción. Los mejores resultados frente a las evaluaciones no tuvieron que ver con razones socioculturales sino con la propuesta didáctica, lo que implica que todos los niños y las niñas pueden leer y desarrollar su potencial siempre y cuando se les ofrezcan otras (mejores) condiciones para hacerlo. Además, tomando el eje fundamental de la palabra y el sentido construido colectivamente, no sólo ahondamos en el plano de lo individual, sino también en la implicancia social.

Así, abrimos otra dimensión: la lectura como acto democrático. Como sostiene Ana María Machado (2004): “Leer literatura porque es nuestro derecho y porque además la determinación de leer es una forma de resistencia” (p.24). Concebimos la lectura como acto de transformación social, de desarrollo de habilidades cognitivas y culturales de niños.

Trabajar sobre la lectura como prácticas de transformación social asume un sentido diametralmente diferente al que persigue una enseñanza individualista, competitiva y emocionalmente violenta. Esta se observa en diferentes variables que comprenden desde las condiciones edilicias y los programas curriculares, hasta la insatisfacción de necesidades básicas. Cuando las emociones y la afectividad quedan relegadas al plano de lo extraescolar, se producen quiebres y fracturas en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Michèle Petit (2009) sostiene: “La lectura es un derecho vital como el agua”. Partimos desde ahí para pensar en la necesidad de la experiencia estética de la lectura en contextos de vulnerabilidad. La idea de Petit (2009) es sumamente significativa, ya que la lectura como derecho implica una enseñanza que apuesta a niños y niñas lectores y lectoras capaces de construir su espacio individual y social. A su vez, un sujeto de derecho capaz de decidir y empoderarse. La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, que entró en vigencia en Suiza el 26 de marzo de 1997, reconoce al sujeto niño como sujeto de derechos: no solo como sujeto de medidas de protección, sino como un actor social capaz de ejercer, de acuerdo con sus habilidades evolutivas, sus propios derechos, que son los derechos fundamentales de todo ser humano. Como expusimos anteriormente, la lectura de ficción otorga un espacio propio para

desarrollar las capacidades cognitivas, así como también una elaboración propia de la subjetividad. Por lo tanto, la lectura de ficción es una práctica que toda sociedad debería garantizar a sus infantes.

Hacia la suelta de globos

La metáfora visual de los globos volando hacia un cielo límpido nos permite pensar en las repercusiones de la lectura en la educación. A través de este trabajo, guiamos la hipótesis de la lectura como actividad social emancipatoria. Un lugar para el desarrollo de la subjetividad y la conformación de la palabra propia. A su vez en un intento por comprender la realidad educativa de nuestra región, desmontamos la construcción de las estadísticas.

Consideramos que la lectura constituye un derecho cultural indispensable para el desarrollo personal y social de los niños y las niñas. Los datos numéricos no reflejan todo lo que sucede en las aulas y muchas veces las cuestiones cualitativas no se evidencian en los resultados. Es decir, los esquemas estadísticos y el análisis cuantitativo invisibilizan la complejidad cognitiva, social y emocional de la práctica de lectura.

Ese es el punto inicial para pensar las condiciones necesarias en América Latina, ya que la lectura y la escritura no son solo condiciones para habitar en las posibilidades y márgenes de la vida moderna, sino que constituyen un derecho inalienable del ser humano. Mientras se siga tratando a la pobreza como un fantasma que se ahuyenta un poco o se esconde detrás de grandes cortinas de cemento (estrategia frecuente en la región), no podremos convencer a todos los habitantes que son ciudadanos con los mismos derechos, ni construir conjuntamente una solución alternativa. La lectura es un aspecto esencial de la vida del niño. Esto es como como práctica cultural presente desde la gestación, que constituye a su vez un acto político. En este sentido, la lectura es considerada un acto democrático que puede ser un acto de transformación del lector, de mirada crítica sobre el mundo.

Lograr que un globo atravesara una valla de alambres de púas es el símbolo de lo imposible. En esa metáfora encontramos una triste realidad: la subjetividad de miles de infantes se encuentra amenazada en el cotidiano escolar con el riesgo de quedar fuera del sistema educativo.

La pregunta es: ¿qué les estamos pidiendo a los niños y las niñas de nuestra región? Una duda que se abre a partir de la posición de García Márquez (2014), los esquemas ajenos no nos permiten revisar críticamente nuestros sistemas escolares. Entre la obligación de demostrar mundialmente las mejoras educativas y el diagnóstico de un sistema que no logra los resultados esperados, perdemos cotidianamente la posibilidad de resignificar la práctica social y cultural de la lectura. En otras palabras, la comparación numérica y dolorosa no permite revisar cuestiones intrínsecas a nosotros mismos. Consideramos que la lectura de ficción brinda un pequeño haz de luz, una posibilidad de construir un espacio que no se encuentra reservado para unos pocos.

En ese sentido, es necesario rescatar la dimensión subjetiva y constructiva de la educación: mientras sigan atrapados en unas matrices estrechas, los globos difícilmente vuelen libres hacia el cielo limpio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andruetto, M. T. (2008). Hacia una literatura sin adjetivos. *Imaginaria Revista Quincenal sobre literatura infantil y juvenil*. Recuperado el 12 de abril de 2018 de <http://www.imaginaria.com.ar/2008/11/hacia-una-literatura-sin-adjetivos/>
- Armstrong, P. (2013). *How Literature Plays with the Brain: The Neuroscience of Reading and Art*. Baltimore, USA: The Johns Hopkins University Press.
- Benveniste, E. (1968). De la subjetividad en el lenguaje. En *Problemas de Lingüística General* (179-186). Ciudad de México, México: Siglo Veintiuno Editores.
- Burke, M. 2011. *Literary Reading, Cognition and Emotion: An Exploration of the Oceanic Mind*. London, Reino Unido, England: Routledge.

- Bos, M.; Elías, A.; Vegas, E. y Zoido, P. (2016). *América Latina y el Caribe en PISA 2015: ¿Cuántos tienen bajo desempeño?* Recuperado el 10 de febrero de 2018 de: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7993/America-Latina-en-PISA-2015-Cuantos-estudiantes-tienen-bajo-desempeno.pdf?sequence=1>
- Cea D`Ancona, M. A. (1998). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Síntesis Sociológica.
- Chambers, A. (2006). *Lecturas*. Ciudad de México, México: FCE.
- Colomer, Teresa (2005). *Andar entre libros, la lectura literaria en la escuela*. Ciudad de México, México: FCE.
- Defior Citoler, S; Fonseca, L; Gottheil, B (2006) *LEE: Test de lectura y escritura*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dubois, M. E. (1996). *El proceso de la lectura. De la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Aique didáctica.
- Ferreiro, E. (2000) *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Exposición en el Congreso Mundial de Editores. *Novedades Educativas*, 115, 1-8.
- García Márquez, G. (2014). *La soledad de América Latina. Discurso de aceptación del Premio Nobel 1982*. *Educere en línea*, 18. Recuperado el 12 de marzo de 2018 de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631103020>>
- Hanán Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum, un género en construcción*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Huizinga, J. (2015). *Homo Ludens*. Buenos Aires, Argentina: Alianza editorial.
- Jauss, H. (1972). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Ibérica.
- Littau, K. (2008). *Teorías de la lectura: libros, cuerpo y bibliomanía*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Lluch, G. (2003). *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Machado, A. (2004). *Clásicos, niños y jóvenes*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Miall, David S. 2006. *Literary Reading: Empirical and Theoretical Studies*. New York, USA: Peter Lang.
- Nikolajeva, M. (2002) *Reading for learning. Cognitive approaches to children's literature*. Philadelphia, USA: John Benjamins Publishing Company.

- Patte, G. (2008) *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. Ciudad de México, México. FCE
- _____. (2011) *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas*. Ciudad de México, México. FCE.
- Papalini, V. (2012). "Las lecciones de los lectores. A propósito de la recepción literaria." *Álabe*, 6. Recuperado de www.revistaalabe.com
- _____. (2016). *Forjar un cuarto propio. Aproximaciones autoetnográficas a las lecturas de infancia y adolescencia*. Villa María, Argentina: Eduvim.
- Petit, M. (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Ciudad de México, México: FCE
- _____. (28 de junio de 2009). "La lectura construye a las personas, repara, pero no siempre es un placer" Entrevista a Michele Petit. Recuperado el 20 de diciembre de 2017 de <http://edant.clarin.com/diario/2009/06/28/sociedad/s-01947873.htm>
- _____. (2015) *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Espacios para la lectura. México: FCE.
- Picard, M. (1989) *La lecture comme jeu*. París, Francia: Les éditions de minuit.
- Robledo, B. (2010) *El arte de la mediación. Espacios y estrategias para la promoción de la lectura*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Rosenblatt, L. M. (1938) *Literature as Exploration*. New York, USA: The Modern Language Association of America.
- Schaeffer, J. M. (2002). *¿Por qué la ficción?* Madrid, España: Lengua de trapo.
- Tuñón, I. (2012) *La infancia argentina sujeto de derecho. Progresos, desigualdades y desafíos pendientes en el efectivo cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes*. Buenos Aires, Argentina: EDUCA.
- Yunes, E y Montes, G. (2005). *La presencia del otro en la intimidad del yo: aprendiendo con la lectura. Las plumas del ogro. Importancia de lo raro en la lectura*. Ciudad de México, México: Conaculta.
- Zipes, J. (2014). *El irresistible cuento de hadas. Historia cultural y social de un género*. Ciudad de México, México: FCE.

¹ Profesora y Licenciada en Letras Modernas. Especialista en Enseñanza de la Lengua y la Literatura Doctoranda en Estudios Sociales de América Latina-Línea Socioantropología de la educación (UNC) Becaria Doctoral CONICET. Profesora adscripta de la cátedra Metodología de la investigación en Ciencias Sociales (Escuela de Letras. UNC). Integrante de CEDILIJ (Centro de estudios y difusión de la literatura infantil y juvenil) PROPALE (Programa de promoción y animación a la lectura y escritura)

² En 2015, solo se tomaron los datos de la Ciudad de Buenos Aires y no del todo el país. Por esa razón aparece Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el ranking de países.

³ Datos extraídos del sitio oficial de OECD.

⁴ En este trabajo no tomamos puntualmente el caso de Cuba, que merece una consideración especial.

⁵ Con el término niños en esta publicación hacemos referencia tanto a niñas como niños. La omisión de la marca textual correspondiente se debe a que el artículo se ajusta a las normas de escritura de la lengua castellana, regidas por la RAE.

⁶ Asignación mensual por cada hijo menor de 18 años para personas desocupadas y trabajadores no registrados.

⁷ Se respeta el estilo de escritura según registro etnográfico.