



UMCE

VICERRECTORIA ACADÉMICA.
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
PROGRAMA DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

Experiencias biográficas de lectura literaria en el sistema escolar chileno: análisis de las voces lectoras en clave de justicia educativa

Autor: Ricardo Sánchez Lara
Director de Tesis: Dr. Jaime Galgani Muñoz
Codirector de Tesis: Dr. Delfín Ortega Sánchez

Santiago de Chile, octubre de 2022

Experiencias biográficas de lectura literaria en el sistema escolar chileno: análisis de las voces lectoras en clave de justicia educativa

Autor: Ricardo Sánchez Lara
Director de Tesis: Dr. Jaime Galgani Muñoz
Codirector de Tesis: Dr. Delfín Ortega Sánchez

Santiago de Chile, octubre de 2022

Resumen

El objetivo principal de la tesis es analizar, desde una perspectiva de justicia educativa, diversas experiencias de lectura literaria de estudiantes de tercer y cuarto año medio. Los objetivos específicos son: 1.- describir reconocimientos y autorreconocimientos que se articulan en las experiencias lectoras, 2.- caracterizar los modos lectores de participación y, 3.- relacionar modos de participación, reconocimientos y autorreconocimientos distinguiendo prácticas de lectura literaria escolar que, teóricamente, favorezcan experiencias de aprendizaje en un marco de justicia educativa. Dado que interesan las experiencias como ocurrencias contextuales, se ha planteado un diseño biográfico-narrativo que permite analizar, caracterizar, describir y relacionar (con herramientas del análisis cualitativo de contenidos) las escenas de lectura de 13 estudiantes de cuatro distintos colegios de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Entre los principales resultados destacan: 1.- los reconocimientos y autorreconocimientos son disposiciones dinámicas y contextuales que emergen en distintos espacios relacionales (escolares y extraescolares), mediados y legitimados por externalidades y alteridades; 2.- los principales modos de participación están orientados, en general, por principios estéticos (externos a la escuela) y eferentes-técnicos (internos a la escolarización literaria) donde es posible advertir aprendizajes contruidos y validados antinómicamente y, 3.- las experiencias de aprendizaje lectoliterario escolar, dentro de un marco teórico de justicia socioeducativa, debiesen caracterizarse por: evaluar los aprendizajes como ocurrencias continuas, legitimar biografías lectoras, problematizar racionalidades que informan decisiones pedagógicas y, finalmente, generar espacios lectoliterarios reflexivos, dialógicos, deliberativos y creativos.

Palabras clave: Lectura literaria escolar, experiencias lectoras, justicia educativa.

Biographical experiences of literary reading in the Chilean school system: analysis of reading voices from the perspective of educational justice

Abstract

The overall goal of this dissertation is to analyse, from an educational justice perspective, diverse literary reading experiences of third- and fourth-year secondary school students. The specific aims are: 1. to describe recognitions and self-recognitions articulated in the reading experiences, 2. to characterise the reading modes of participation and, 3. to link modes of participation, recognitions and self-recognitions, distinguishing school literary reading practices that, theoretically, would favour learning experiences in a framework of educational justice. Given that the experiences are of interest as contextual occurrences, a biographical-narrative design has been proposed to analyse, characterise, describe, and link (with qualitative content analysis tools) the reading experiences of 13 students from four schools in the Metropolitan Region of Santiago de Chile. Among the main results, the following stand out: 1. recognitions and self-recognitions are dynamic and contextual dispositions that emerge in different relational spaces (school and out-of-school), mediated and legitimised by externalities and alterities; 2. the main modes of participation are oriented, in general, by aesthetic principles (external to the school) and efferent-technical (internal to literary schooling) where it is possible to notice learning that is constructed and validated antinomically and, 3. - school literary-reading learning experiences, within a theoretical framework of socio-educational justice, should be characterised by: evaluating learning as continuous occurrences, legitimising reading biographies, problematising rationalities that inform pedagogical decisions and, finally, generating reflective, dialogic, deliberative and creative literary-reading spaces.

Keywords: School literary reading, reading experiences, educational justice.

Índice de contenido

1.- CAPÍTULO I: La lectura literaria escolar como problemática	9
1.1.- Introducción	9
1.2.- Planteamiento del problema y antecedentes generales	11
1.3.- Preguntas de investigación, supuestos y objetivos.....	19
1.3.1.-Objetivo General	20
1.3.2.-Objetivos específicos.....	20
1.4.- Relevancia y originalidad de la investigación.....	21
2.- CAPÍTULO II: Marco teórico.....	23
2.1.- Experiencia de lectura literaria escolar.....	23
2.1.1.- Lectura literaria escolar.....	23
2.1.2.- Enfoques lectores y posturas transaccionales en el quehacer escolar de la lectura	26
2.1.3.- La lectura literaria como experiencia.....	29
2.1.4.- Lectura como experiencia situada en coordenadas curriculares.....	36
2.2. Justicia social y justicia educativa.....	41
2.2.1.- Justicia social: una aproximación introductoria.....	41
2.2.2- Justicia educativa: esbozo general	43
2.2.3-. Justicia educativa como distribución de capacidades	48
2.2.4-. Justicia educativa como reconocimiento (un apronte hacia el autorreconocimiento)	54
2.2.5-. Justicia educativa como participación	57
2.2.6. Justicia educativa como justicia epistémica	61
2.2.7-. Principios teóricos de la investigación	68
3.- CAPÍTULO III. Marco metodológico.....	72
3.1.- Enfoque de la investigación	72
3.2.- Diseño metodológico	73
3.3.- Escenarios y sujetos o participantes	75
3.4.- Técnicas de producción de información	78
3.5.- Metodología del análisis	80
3.6- Criterios de rigor científico.....	83
3.6.1- Criterios de rigor ético	89
4.- CAPÍTULO IV. Análisis y discusión de resultados.....	91
4.1.- Reconocimientos y autorreconocimientos en experiencias de lectura literaria	91
4.1.1.- Preanálisis de experiencias favorables y desfavorables	92
4.1.2.- Del preanálisis a la construcción de categorías con el análisis cualitativo de contenidos.....	96
4.1.2.1- Lectores: ellos son así... nosotros somos así... ..	98
4.1.2.2- Lectura literaria: exterioridades y alteridades	102
4.1.2.3- Lectura literaria, alteridades y exterioridades: algunas relaciones	105
4.1.3.- De las categorías a las dimensiones desde el análisis cualitativo de contenidos	111
4.2.- Interpretación e integración contextual de hallazgos: el caso de las identidades, las recurrencias y las verdades	113
4.2.1.- Integración e interpretación de hallazgos: el caso de las posiciones epistémicas y de los enfoques de lectura.....	119
4.3.- Síntesis de resultados: discusiones relevantes	124
4.4. Análisis de la participación lectoliteraria	134
4.4.1.- Participación en experiencias de lectura literaria favorables	134
4.4.2.- Participación en experiencias de lectura literaria desfavorables	139

4.4.3.- Interpretación e integración contextual de hallazgos: el caso de la participación lectoliteraria escolar y didáctica.....	145
4.4.3.1- Interpretación e integración: la voz del profesorado	158
4.4.3.2- Algunos recursos didácticos.....	164
4.4.3.3- Triangulación de fuentes y racionalidades curriculares.....	169
4.4.4.- Interpretación e integración contextual de hallazgos: el caso de la participación lectoliteraria extraescolar	171
4.4.5.- Interpretación e integración conceptual: lectoliteratura como experiencia participativa..	183
4.4.6.- Participación y lectoliteratura: síntesis de resultados y discusiones	186
4.5.- Lectura literaria como experiencia de aprendizaje: ¿prácticas para la justicia?	195
4.5.1.-Cuatro casos de un colegio particular subvencionado	196
4.5.1.1- Somos dos lectoras en una misma “yo”	197
4.5.1.2.- Lo que pasa y lo que pasará... ..	201
4.5.1.3.- No me gusta leer libros, solo me encanta contarlos.....	204
4.5.1.4. Mis amigos, la lectura y yo	206
4.5.1.5.- Cuatro casos de un colegio público.....	209
4.5.1.6.- Interacción, emoción y creación... así leo mejor.....	210
4.5.1.7.- El valor de la conversación	212
4.5.1.8.- El cantante venezolano	214
4.5.1.9.- Un viajero que antes leía más que ahora.....	217
4.5.1.10.-Tres casos de un colegio particular pagado.....	219
4.5.1.11.- Todo empezó por moda.....	221
4.5.1.12.- Pruebas y taller... cosas distintas	224
4.5.1.13.- Mi mamá escribía cartas	225
4.5.1.14.- Dos casos del colegio Waldorf	227
4.5.1.15.- Leer es crear	228
4.5.1.16.- Mi “yo” no lo plasmé en ningún lugar	230
4.5.2.- Aprendizajes lectoliterarios: espacios y tiempos.....	234
4.5.3.- Relación de aprendizajes, modos de participación y reconocimientos: primera aproximación a la justicia desde la experiencia de lectura literaria	245
4.5.4.- Experiencia lectoliteraria y reconocimiento: primera dimensión.....	247
4.5.5.- Experiencia lectoliteraria y participación: segunda dimensión	251
4.5.6.- Experiencia lectoliteraria y distribución: tercera dimensión	254
4.5.7.- Lectura literaria escolar y justicia educativa: una propuesta tridimensional	257
4.5.8.- Síntesis de resultados y discusiones	259
5.- CAPÍTULO V. Conclusiones, limitaciones, proyecciones y reflexión finales	266
5.1.- Conclusiones del estudio.....	266
5.2.- Limitaciones de la investigación.....	272
5.3.- Proyecciones	274
5.4.- Reflexión final: entre esperanzas e inquietudes.....	277
6.- Referencias bibliográficas	279

Índice de Tablas

Tabla 1. Dimensiones lectoliterarias contenidas en la Base Curricular chilena	36
Tabla 2. Disposiciones de acción didáctica para el estudiantado lectoliterario.....	37
Tabla 3. Racionalidades curriculares y lectura literaria escolar	39
Tabla 4. Barreras para el aprendizaje y la participación	60
Tabla 5. Participantes del estudio	77
Tabla 6. Criterios y cumplimientos de expertas validadoras	84
Tabla 7. Porcentajes de valoración cualitativa.....	85
Tabla 8. Participantes del estudio en su Fase 2 de validación	86
Tabla 9. Procedimientos de rigor cualitativo	89
Tabla 10. Códigos apriorísticos: definición, fuentes y variantes	97
Tabla 11. Relación de coincidencia entre reconocimiento y autorreconocimiento declarado	99
Tabla 12. Relatividad del autorreconocimiento declarado	100
Tabla 13. Códigos en vivo de codificación R (relativización o construcción relativa)	101
Tabla 14. Exterioridades y alteridades en experiencias de lectura literaria	103
Tabla 15. Exterioridades y alteridades: palabras clave	105
Tabla 16. Exterioridades y alteridades en clave relacional: experiencias desfavorables.....	106
Tabla 17. Exterioridades y alteridades en clave relacional: experiencias favorables	107
Tabla 18. Construcción de categorías y dimensiones	112
Tabla 19. Códigos en vivo: construcción de identidad	115
Tabla 20. Códigos en vivo: construcción de verdades.....	117
Tabla 21. Dominios escolares y extraescolares: identidad y verdad en relaciones sociales.....	119
Tabla 22. Preeminencia de enfoque/postura lectora y de posición epistémica.....	124
Tabla 23. Compromisos críticos: caracterización	129
Tabla 24. Construcción de categorías y dimensiones	134
Tabla 25. Matriz Análisis cualitativo de contenidos: experiencias favorables.....	135
Tabla 26. Participaciones favorables desde incidentes críticos	139
Tabla 27. Matriz Análisis cualitativo de contenidos: experiencias favorables.....	140
Tabla 28. Participaciones desfavorables desde incidentes críticos.....	144
Tabla 29. Decir y hacer de la experiencia.....	149
Tabla 30. Recurrencias lectoliterarias reportadas por el estudiantado.....	150
Tabla 31. Recurrencias evaluativas reportadas por el estudiantado	152
Tabla 32. Participaciones lectoliterarias recurrentes y eferentes.....	156
Tabla 33. Síntesis de principales acciones participativas	157
Tabla 34. Textualidades sobre algunas decisiones pedagógicas reportadas por el profesorado ...	158
Tabla 35. Textualidades sobre evaluación y calificación reportadas por el profesorado	161
Tabla 36. Tipos de preguntas en actividades lectoliterarias	164
Tabla 37. Matriz de análisis de instrumentos según tipo de preguntas	165
Tabla 38. Triangulación de fuentes de información.....	169
Tabla 39. Racionalidad en experiencias lectoliterarias escolares	171
Tabla 40. Experiencias lectoliterarias extraescolares.....	180
Tabla 41. Preeminencia de acciones participativas extraescolares	180
Tabla 42. Racionalidad en experiencias lectoliterarias extraescolares	182
Tabla 43. Caracterización sintética de experiencias lectoliterarias: concepciones curriculares en pugna	185
Tabla 44. Hallazgos crítico-contextuales	188
Tabla 45. Hitos favorables y desfavorables comunes en los tipos de escolaridad.....	233

Tabla 46. Relación tiempo y espacio de los aprendizajes devenidos de experiencias lectoliterarias	244
Tabla 47. Prácticas para la justicia.....	259

Índice de Figuras

Figura 1. Justicia social: tres perspectivas teóricas	42
Figura 2. Justicia educativa desde el marco de la justicia social	47
Figura 3. Reconocimiento como principio de justicia	54
Figura 4. Injusticia epistémica en escenarios educativos.....	65
Figura 5. Principios teóricos de la investigación: presentación gráfica.....	71
Figura 6. Corpus de análisis	79
Figura 7. Procedimientos analíticos	80
Figura 8. Matriz de análisis.....	98
Figura 9. Reconocimiento y autorreconocimiento: descripción general	131
Figura 10. Reconocimientos, autorreconocimientos y participaciones en relación	247
Figura 11. Principios de justicia lectoliteraria escolar	258

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1. Perspectivas de lectura.....	26
Ilustración 2. Dibujo de estudiante sobre lectura de novela	172
Ilustración 3. Dibujos realizados por estudiante mientras lee textos o canciones	173
Ilustración 4. Capturas de pantalla a canciones escritas y difundidas por estudiante	177
Ilustración 5. Creaciones literarias hechas por estudiante como acción extraescolar	179

1.- CAPÍTULO I: La lectura literaria escolar como problemática

Sumario: *En este capítulo se presentará el problema de investigación. Para ello, en las primeras páginas, se realizará una introducción general que antecederá la explicación detallada de las diversas dimensiones que configuran la problemática. Acto seguido, se presentarán los objetivos de la tesis y su relevancia, a fin de allanar, discursivamente, la posterior exposición del marco teórico.*

1.1.- Introducción

El objeto de investigación de esta tesis es la experiencia de lectura literaria escolar. Si bien el fenómeno ha sido abordado por la educación literaria como campo de estudio (Colomer, 2014; Núñez, 2016; Munita, 2017; Cerrillo & Sánchez, 2017; Caro Valverde, 2019; Caro Valverde & González García, 2013; Mendoza Fillola, 2010; Sanjuán, 2014; Lluch & Sánchez-García, 2017; Ballester & Ibarra, 2017), se asume en este trabajo una óptica de análisis innovadora: la voz del estudiantado desde la perspectiva teórica de la justicia educativa.

Preliminarmente, se entenderá la justicia educativa como un constructo descriptivo, explicativo y crítico de las condiciones de desigualdad e inequidad del sistema educativo, que pretende eliminar las barreras de exclusión en los niveles didácticos, curriculares y políticos del sistema educacional, focalizando en el reconocimiento de las diferencias y en los mecanismos de participación para el aprendizaje (Montané, 2015; Aguilar Nery, 2016; Montes & Parcerisa, 2016; Murillo, 2017).

Atendiendo a lo anterior, y dentro de las múltiples interrogantes que la investigación ofrecerá, podríamos partir cuestionando en qué contextos la experiencia de lectura literaria escolar genera condiciones de justicia, o en qué medida sus disposiciones didáctico-curriculares tensionan la igualdad y la equidad; inclusive, y si así fuera, podríamos preguntarnos igualdad de qué y bajo qué circunstancias de reconocimiento y participación lectora, sobre todo en la consideración de que las prácticas de lectura escolarizadas son, como todas las prácticas lectoras, acciones sociales que se heredan y construyen a partir de mediaciones culturales ideologizadas, protocolos, agentes, creencias y estrategias políticas de institucionalización (Chartier, 1992, 2005; Rockwell, 2001; Poblete, 2018).

Desde una perspectiva de justicia, entonces: ¿será necesario observar la experiencia de lectura literaria en términos de equidad? ¿será pertinente examinar los recursos distribuidos para el operar lector en los contextos escolares? ¿será necesario problematizar las condiciones de reconocimiento y, consecuentemente, las formas de participar en el aprendizaje? A razón de la premisa político-epistémica que la tesis propondrá, el estudio de la experiencia lectora en clave de justicia exigirá, en primer término, la revisión crítica de los sustratos epistemológicos y de las reglas políticas de actuación que permean la experiencia lectora, pues, en efecto, la construcción de un modo específico de lectura literaria en el sistema escolar está informado, como todos los procesos de lectura, por concepciones epistémicas y políticas que determinan sus desarrollos didácticos.

Lo recién mencionado constituye una dimensión fundamental de esta investigación: el examen epistémico y político de la experiencia de lectura en el escenario escolar. En torno a los sustratos epistémicos, y siguiendo a Maturana (1995, 2004), sería posible distinguir dos caminos disímiles que dan cuenta de maneras de comprender el conocimiento. En el primero, se subentiende la realidad como externa a los observadores y, en consecuencia, conocible con procedimientos de aprehensión; en el segundo, la realidad solo es posible como acto de distinción en la experiencia del vivir, por lo tanto, no es preexistente a los observadores, sino construida en la propia ocurrencia de “ser” y “estar” en la observación.

Lo anterior es primordial para entender cómo y por qué los procesos educativos que refieren a la lectoliteratura son posibles de ser escrutados en dicha dicotomía: en el sentido de la realidad existente (independiente), los significados antecederían a los lectores, razón por la cual bastaría con procedimientos que permitan extraerlos y expresarlos; en el sentido de la realidad como construcción experiencial (es decir dependiente de los observadores), los significados no habitarían en las obras ni se desprenderían de ellas con ciertas mecánicas de extracción, sino que, por el contrario, emergerían en la propia experiencia como resultado transaccional, múltiple, emocional, social y heterogéneo (Sánchez Lara, 2020a).

El referido sustrato epistémico deviene en reglas políticas de participación que atraviesan los relatos curriculares y didácticos de la lectura literaria escolar. En el camino de los significados como procesos de extracción, los modos de participación están sujetos a premisas de control y mecánicas de homogeneidad validadas por el propio sistema donde lo literario se inserta como disciplina de enseñanza y de aprendizaje; en el camino de los significados como construcción experiencial, las reglas de participación reconocen la heterogeneidad de la observación, las

riquezas socioculturales, las disposiciones emocionales y la capacidad de inventar con (y desde) recursos literarios (Sánchez Lara, 2020a).

En el seno de la relación entre sustratos epistémicos y reglas políticas de actuación coexisten principios de justicia que permitirán observar, críticamente, el operar de la lectura literaria escolar: reconocimiento y participación. Como se ha constatado en algunas aproximaciones (Marlatt, 2018; Learned & Morgan, 2019; Ocampo & López-Andrada, 2020; Sánchez Lara, 2020a; Scholes, 2020; Sánchez Lara & Druker Ibáñez, 2021), los reconocimientos hacia los lectores (ya sea de su capacidad competencial, creativa o emocional) informan la participación didáctica en términos de lectura comprensiva, construccional, emotiva o social, configurando, además de identidades y autorreconocimientos, mecánicas de justicia e injusticia simbólica que resultará relevante tensionar porque, como se revisará en el primer capítulo, y pese a los argumentos hasta aquí esbozados, no existen aproximaciones sistemáticas a la relación entre lectura literaria escolar y justicia.

En síntesis, esta investigación abordará como problemática medular las disposiciones políticas de participación y los sustratos epistémicos que propician un ser didáctico de la lectura literaria escolar en el cual, explícita o implícitamente, pudieran configurarse injusticias simbólicas asociadas a: falta de deliberación, desubjetivación en la construcción de significados, participación simplificada y reconocimientos parciales de la complejidad de los lectores (Sánchez Lara, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2021b).

1.2.- Planteamiento del problema y antecedentes generales

La lectura literaria escolar, como especificidad del amplio campo de relaciones entre lectura y escolarización, es parte de la agenda programática de la asignatura Lengua y Literatura (nominación asignada en Chile por el Ministerio de Educación desde el año 2013). Según declara la Base Curricular (2016), algunos de los principales retos de la lectura literaria son: favorecer la autorreflexión y el examen crítico de los lectores como ciudadanos de una comunidad social, comprender la realidad de otros por medio de la experiencia de lectura y, por último, desarrollar la capacidad de participar reflexionando e interpretando competentemente en los desafíos de lectura.

Esta declaración curricular es coherente con una trayectoria teórica e investigativa que, durante las últimas cuatro décadas, ha posibilitado diversos cambios en los propósitos, sentidos y desarrollos didácticos de la enseñanza de la literatura a nivel escolar. ¿Cuáles son las agendas

investigativas de la educación literaria que dan cuenta de estos cambios? Según Colomer (1996, 2011) y Núñez (2016), las agendas se han desplazado desde orientaciones retóricas y filológicas, pasando por perspectivas historicistas, formales y estructurales, hasta constituirse en un enfoque de enseñanza para la interpretación (fuertemente influenciado por la estética de la recepción).

De esta manera, la educación literaria ha puesto en tensión los modos de reproducción y las formas de construir el conocimiento y la participación literaria, reconfigurando sus marcos explicativos desde, por ejemplo: la renovación y revitalización del canon de lectura (Caro Valverde, 2019; Caro Valverde & González García, 2013), la promoción de intertextos lectores (Mendoza Fillola, 2010), las disposiciones emocionales en la lectura literaria (Sanjuán, 2014), el fomento de hábitos lectores (Lluch & Sánchez-García, 2017) y la ocupación de formatos digitales y entornos virtuales de lectura (Ballester & Ibarra, 2017).

Los objetivos principales de la educación literaria, es decir, favorecer el avance en la competencia interpretativa y promover la construcción de hábitos lectores, de alguna forma u otra, son parte de la agenda didáctico-curricular escolar. Diversos autores (Mendoza Fillola, 2004; Colomer, 2014; Cerrillo & Sánchez, 2017) han señalado que la enseñanza de la literatura en la escolaridad debe propender, fundamentalmente, a crear la llamada competencia literaria, es decir, la capacidad para conocer, comprender, analizar y valorar componentes recursivos e intertextuales de los productos literarios, desarrollando capacidades de interpretación bajo la premisa de cierta especificidad estética que distingue la participación lectora literaria¹.

En efecto, la premisa basal de la educación literaria como didáctica específica guarda relación con formar lectores que conozcan, comprendan, analicen y valoren productos literarios, a fin de propiciar interpretaciones, relaciones intertextuales y creaciones estéticas devenidas de la participación lectoliteraria escolar. No obstante: ¿cómo se entiende el comprender, el analizar y el interpretar en el sistema lector del campo educativo chileno?

El Informe Técnico (2015) elaborado por la Agencia de la Calidad de la Educación de Chile declara en torno a la medición estandarizada de lectura que se examina la capacidad de localizar información (identificar y extraer datos explícitos), interpretar y relacionar (mediante inferencias de vínculos causales y transformación de lenguaje figurado), además de reflexionar respecto a los

¹ La especificidad estética refiere a disposiciones particulares que permiten distinguir y operar lectoliterariamente. Por mencionar un ejemplo: se requeriría de esa especificidad estética para leer un poema y no para leer una noticia, dada la recursividad distintiva del primer aparato discursivo.

textos (literarios y no literarios) emitiendo opiniones, evaluando el aporte de ciertos elementos gráficos y estableciendo relaciones intertextuales.

¿Qué relación presentan las declaraciones expuestas con el estado del problema esbozado? Si la enseñanza de la literatura en la escolaridad debe fundamentalmente crear/desarrollar la competencia literaria, pero si esa competencia es susceptible de ser evaluada de manera estandarizada (estandarizada en los términos expuestos desde la Agencia de la Calidad de la Educación de Chile) es comprensible que, por la fuerza del paradigma positivista, la lectura literaria (incluso sus principios teóricos) sean parte de lo que puede entenderse como una racionalidad técnico-lectora dominante.

La noción de racionalidad técnico-lectora dominante encuentra antecedente en las concepciones de conocimiento e interés expuestas por Habermas (1982). Para el filósofo y sociólogo alemán, los macropropósitos sociales expresados como fines son clasificables en tres racionalidades paradigmáticas: técnica, práctica y crítica. La primera racionalidad pretende el control del medio a partir de una concepción objetiva y universal de la realidad (de ahí su circunscripción a las ciencias empírico-analíticas); la segunda aboga por la consecución de fines mediante la interpretación dialógica (de ello deviene su carácter histórico-hermenéutico), mientras que, la tercera racionalidad, fuertemente vinculada a las ciencias críticas, propone la consecución de propósitos sociales asumiendo una concepción de realidad dinámica, socioculturalmente construida y alojada en relaciones de opresión.

Fernando Murillo añade que las racionalidades “refieren a orientaciones, creencias, intereses y compromisos que se expresan en la acción comunicativa por medio del lenguaje” (2017, p.34). Es precisamente en el lenguaje como mecanismo de expresión lingüística que las racionalidades encuentran concreción, en el campo educativo, a través de lo que la teoría curricular reconoce, con relativo consenso, como racionalidades curriculares técnicas, comprensivas y críticas (Pascual, 1998; Pinto, 1998; Grundy, 1998; Kemmis, 1998; Tadeu da Silva, 1999; Magendzo, 2008).

La racionalidad lectora dominante, en el seno de currículos orientados desde un paradigma técnico, supone la comprensión de las prácticas de lectura como operaciones que “no refieren, necesariamente, a la producción de relaciones significativas con lo que se lee, sino que, más bien,

a un conjunto de procedimientos a los que se les atribuye sentido y valor universal²” (Sánchez Lara & Druker Ibáñez, 2021, p.3). Así las cosas, y en un contexto marcado por la prevalencia de lógicas de homogeneidad y control técnico, la lectura curricularizada se convierte en un conjunto delimitado de habilidades que sirven para la actividad lectora universalizada, al margen de los contextos socioculturales que permiten la múltiple significación (Riquelme & Quintero, 2017; Zavala, 2002, 2009, 2019).

En este orden de ideas, y retomando la declaración de la Agencia de la Calidad de la Educación de Chile, aquello que en términos de medición se conoce respecto a la experiencia de lectura literaria corresponde a las dimensiones competenciales de lectura asociadas, por ejemplo, a la identificación y extracción literal, las interpretaciones mediante inferencias causales y las transformaciones de enunciados figurados, dejando sin posibilidad de conocimiento público los desarrollos lectoliterarios vinculados a la autorreflexión y a las múltiples experiencias socioculturales que, según Bombini (2008), operan en cualquier fenómeno de lectura.

Lo anterior, adicionado a los sustratos epistémicos y a las reglas políticas de actuación descritas en la introducción, tiene como consecuencia que, en el contexto escolar hispanoamericano, buena parte de las decisiones didácticas respecto de la lectura literaria emerjan de una concepción competencial lectora y que, por lo tanto, se enfatice en los procedimientos orientados por (y para) una racionalidad técnica (López Bonilla *et al.*, 2006; Del Pino-Sepúlveda *et al.*, 2016; Ramírez Molina, 2018; Mujica-Johnson, 2020; Zavala 2019; Sawaya, 2016; Silva & Couto, 2019; Parrado Collantes *et al.*, 2020).

Sobre el punto anterior, por ejemplo, la evidencia señala³ (Manzi, 2014) que las decisiones didácticas tomadas a partir de los resultados de medición incluyen, entre otras: distorsión en las prácticas pedagógicas (homogeneizándolas) y adecuaciones evaluativas para mejorar los cometidos (estandarizando los procesos de lectura). Lo recién descrito genera, a juicios de varios autores, la construcción de un ideario de lectura que descarta la complejidad sociocultural y que inhabilita la heterogeneidad como legítima diferencia, asumiendo, de fondo, una concepción de realidad preexistente y ciertas reglas de participación lectora tendientes a invisibilizar las

² Entre esos procedimientos que adquieren valor universal cuando entran en diálogo con la medición transnacional están los referidos desde la Agencia de la Calidad de la Educación de Chile, a saber: localizar información, interpretar e inferir vínculos causales y reflexionar, por ejemplo, evaluando el aporte de elementos paratextuales.

³ Manzi detecta, en una muestra representativa de 302 establecimientos educativos chilenos (103 municipales y 199 subvencionados), que un 77% orienta sus sesiones de trabajo al logro de los resultados lectores estandarizados y que un 97% realiza adecuaciones a sus instrumentos de evaluación para dejarlos a la manera SIMCE.

multiplicidades (Zavala, 2019; Ocampo & López Andrada, 2019; Bombini, 2020; Picallo, 2020; Sánchez Lara, 2021).

¿Qué tiene que decir la educación literaria frente a esta problemática? Esta interrogante, en este punto de la argumentación, se torna relevante porque, precisamente, una segunda dimensión del problema corresponde a la diversificación de agendas y desarrollos investigativos con foco en la lectura literaria⁴. Munita y Margallo (2019), en una revisión de la producción publicada entre el 2000 y el 2016 en el concierto hispanohablante, distinguen tres grandes líneas investigativas de la educación literaria: el corpus literario, los lectores y las prácticas de enseñanza.

La primera agenda pretende aproximarse a la relación entre corpus de lectura y aprendizajes literarios estudiando, por ejemplo, las potencialidades del cuento tradicional para la adquisición de patrones narrativos, del libro álbum para análisis polifónicos, incluso del *bestseller*, la novela histórica y los formatos electrónicos a fin de establecer la idoneidad de cierto corpus para determinados aprendizajes (Dueñas Lorente *et al.*, 2016; Rojas-Camargo, 2018; Rodríguez Menéndez, 2015; Melão, 2019). En esta línea, algunas investigaciones recientes han concluido que, por ejemplo: una idónea selección consensual de textos para la realización de clubes de lectura en educación primaria permite mejorar la comprensión lectora, la disposición emocional, la comprensión valórica de los discursos y la motivación por seguir leyendo (Álvarez-Álvarez & Vejo-Sainz, 2017), o que el diseño de material didáctico para la lectura literaria resulta ser el principal desafío de acuerdo con los propósitos lectores que se persigan en contextos diversos, pudiendo con ello mejorarse tanto la competencia literaria como las competencias interculturales (Romero Oliva *et al.*, 2018; Ramírez-Espinosa *et al.*, 2019).

La segunda línea de investigación es denominada “El lector: estudiantes y docentes” (Munita & Margallo, 2019, p.162). En esta perspectiva destacan estudios sobre hábitos lectores asumiendo, como premisas de base, que mientras más se conozca el perfil lector del estudiantado mejores serán los diseños didácticos, y que la experiencia lectora de las y los docentes determina sus desarrollos pedagógicos (Munita, 2018; Lluch & Sánchez-García, 2017). En algunos estudios realizados en Chile⁵ se ha concluido que la mayoría del profesorado y del estudiantado (a partir de una muestra representativa de 2.353 y 9.354 casos respectivamente) concibe la lectura literaria

⁴ Más bien, y como pronto se observará, el carácter problemático radica en el escaso desarrollo investigativo que posibilite comprender la lectura literaria escolar como fenómeno múltiple y centrado en la experiencia compleja, en desmedro de la mirada competencial instalada por la agenda de la medición.

⁵ Si bien se mencionan evidencias del caso chileno, el estudio de Lluch y Sánchez-García (2017) permite concluir que la promoción de la lectura es una tendencia global con predominio científico español, estadounidense, colombiano y portugués.

como una actividad instrumental para obtener información, o, en su defecto, como un medio de entretenimiento, descartando de sus perfiles lectores otras motivaciones más cercanas a la reflexión social o al valor cultural, formativo e ideológico de la lectura literaria (Gelber, 2017).

En torno a la tercera agenda investigativa (las prácticas de enseñanza literaria), Munita y Margallo (2019) señalan que aún se conoce poco respecto de las prácticas literarias “reales” del aula⁶. Si bien mencionan algunas experiencias etnográficas que permitieron concluir poca motivación frente a la lectura literaria, o falta de claridad en los propósitos lectores explicitados, además de investigaciones narrativas desde la voz del profesorado que enfatizan en la complejidad para desarrollar hábitos lectores y lecturas interpretativas, insisten en declarar que, la consideración de la lectura como práctica sociocultural y situada en escenarios de aula, presenta menos desarrollo investigativo.

Hasta aquí, el problema de investigación reconoce dos dimensiones centrales que comienzan a entramarse. Primero, que la lectura literaria es un contenido curricular que se somete a normas técnicas de didactización y de medición; segundo, que la multiplicidad de agendas investigativas del campo posee de suyo cierto vacío en torno a la consideración de la lectura literaria (desde el aula escolar) como un hecho social, cultural y heterogéneo. ¿Qué necesidades investigativas se refuerzan con estas afirmaciones? Inicialmente, y al ser la lectura literaria escolar un objeto enseñable y aprendible en el contexto escolar, es necesario mirarla en clave didáctico-curricular o, como ha señalado Bombini (2018), como una ocurrencia de investigación e intervención que exige ser problematizada dentro de las tensiones políticas propias de los dilemas educativos. En ese sentido, una tensión política central en las investigaciones sobre lectura deviene de la necesidad de explorarla como práctica heterogénea y situada en las experiencias sociales de las y los lectores, más incluso, de explorar la experiencia lectora desde la multiplicidad de discursos que la permean, constriñen e inhabilitan, es decir, de aquellos discursos de alteridad y de aquellas relaciones de poder que se intersectan en la lectura como fenómeno, en palabras de Tadeu da Silva (1999), *poscrítico*.

Hacerse cargo del problema presentado requiere situarse en un enfoque experiencialista poscrítico (Tadeu da Silva, 1999; Pinar, 2016; Lave & Packer, 2011), vale decir, comprender los desarrollos lectores como experiencias de participación en las que urge recuperar la subjetividad y

⁶ La afirmación de los autores pudiera inducir un error argumental. Existe mucha literatura en torno a las prácticas didácticas de aula, sin embargo, su premisa pretende dar cuenta de un vacío de aproximaciones sistemáticas al ser “real” de la literatura escolar. La noción de ser “real” metaforiza una investigación no controlada que permita conocer las prácticas naturales de enseñanza literaria; prácticas situadas socioculturalmente que se comprendan con primacía etnográfica, cualitativa, fenomenológica y experiencial.

las trayectorias biográficas de lectura para, a partir de ello, examinar lo que Ocampo y López-Andrada (2019) comprenden como una potencial inclusión a estructuras homogéneas. Estos desafíos son coincidentes con la agenda educativa denominada Educación 2030, declarada por UNICEF y adoptada en Chile en septiembre del 2015. En dicha agenda, y a partir de principios orientadores como inclusión y equidad, se propone, entre otros fines: una educación para y desde la igualdad de géneros, la reducción de desigualdades y el desarrollo sostenible.

Para varios autores, estos principios orientadores (inclusión y equidad) son aquellos que definen, en gran sentido, lo que se ha desarrollado desde el marco de la justicia educativa, partiendo de la aceptación de que las desigualdades habitan en las estructuras económicas y sociales, razón suficiente para luchar por redistribuciones de bienes y recursos, pero que tal lucha, en el campo educativo, no tendría sentido como un fenómeno aislado de las pugnas contra injusticias simbólicas o culturales (Montes & Parcerisa, 2016; Bolívar, 2012; Murillo & Hernández-Castilla, 2011; Carneros *et al.*, 2018; Pinto 2020).

En el caso específico de la lectura literaria escolar, se pueden considerar principios simbólicos o culturales de injusticia educativa las disposiciones asociadas a: ausencias deliberativas en las selecciones de corpus de lectura, inhabilitación de la experiencia sociocultural en la participación didáctica, reconocimiento parcial de las dimensiones complejas de los lectores (al menos de las disposiciones emocionales, las riquezas culturales, las capacidades inventivas, autorreflexivas y plurisignificativas), distribución de recursos que incluyen a sistemas de estandarización lectora y, sobre todo, posibilidades de explicar/expresar la experiencia⁷ con reglas de homogeneización (Sánchez Lara, 2020a, 2020c, 2021).

Asumiendo que, desde una perspectiva teórica, los denominadores comunes de todo lector, socioculturalmente hablando, son sus riquezas culturales, las relaciones sociales que posibilitan su significación, las posibilidades inventivas, las experiencias biográficas como gatillantes de una voz agencial y, por cierto las posibilidades de reflexión y autorreflexión crítica, cabría preguntarse de qué manera dichas cualidades constitutivas son incluidas, como acto de justicia, en la lectura

⁷ Las posibilidades de explicar la experiencia, en tanto constructo teórico, devienen fundamentalmente de dos influjos metodológicos y epistémicos que serán desarrollados en el marco conceptual: la concepción de experiencia de Humberto Maturana (1990, 1995, 2001) y las premisas en torno distribución de recursos para legitimar la participación planteada por Lave y Wenger (1991). De momento, se entenderán las explicaciones de experiencias como aquellas formas de “decir” o “hacer” dentro de ocurrencias lectoras, o sea, como aquellas acciones participativas con las cuales se expresan las acciones didácticas de lo literario en el aula.

escolar cuando se “dice” o “hace” la experiencia lectoliteraria. Con base en múltiples evidencias científicas revisadas y reportadas en un trabajo reciente (Sánchez Lara, 2022a), se puede afirmar que los “decires” y “haceres” de la experiencia lectora corresponden, en general, a acciones participativas cuyas finalidades fluctúan entre el desarrollo de competencias, la alfabetización para el logro escolar (en tanto rendimiento estandarizado), el enriquecimiento colectivo, la interpretación, la invención y la participación autoral.

Aceptando que dentro de las prácticas escolares de lectura literaria se mezclan fines y sentidos disímiles, diversos énfasis didácticos (lecturas silenciosas e individuales, lecturas como experiencias colectivas y lecturas como gatillantes de otras creaciones), múltiples acciones participativas y recursos de aprendizaje tan divergentes como sus mismos propósitos curriculares (Sánchez Lara, 2022a), adquiere sentido problematizar las posiciones epistémicas que subyacen en las experiencias lectoras del estudiantado, cuestionando, a su vez, qué reconocimientos operan en dichas experiencias, que disposiciones construyen la identidad lectora (autorreconocimiento lector), qué formas de participación emergen y, en definitiva, cómo explican sus experiencias lectoliterarias en tanto decires y haceres de aprendizaje (más bien hasta qué punto o bajo qué circunstancias son legitimadas dichas explicaciones).

Profundizando en las inquietudes anteriores, y teniendo como premisa basal que la experiencia de lectura literaria está constituida por la propia historia, por las relaciones sociales, las pertenencias culturales y posibilidades múltiples de construir significados, podríamos preguntarnos en qué sentido las reglas de explicación de experiencia incluyen o excluyen riquezas socioculturales, o en qué medida las experiencias escolares de lectura literaria reproducen o subvierten la exclusión epistémica mediante concepciones de realidad que operarían en independencia de los lectores. Como se decía al inicio, la empresa de la tesis no es sencilla, precisamente, porque las interrogantes planteadas sugieren concebir la justicia desde la perspectiva del reconocimiento de las diferencias y de los mecanismos de participación para el aprendizaje dentro de contextos de desigualdad simbólica; perspectiva no siempre explorada en el propio campo de la justicia educativa ni, mucho menos, en el campo disciplinar de la educación literaria.

1.3.- Preguntas de investigación, supuestos y objetivos

En síntesis, la presentación del problema reconoce tres dimensiones constitutivas: inicialmente, la circunscripción didáctico-curricular de la lectura literaria a sistemas de medición homogeneizantes amparados en racionalidades técnicas. En este punto y según la evidencia, no se tiene acceso a ciertas particularidades declaradas curricularmente como relevantes (reflexión, autorreflexión y construcción de significados desde la diversidad de experiencias), afirmación que, en gran medida, se ratifica en la ausencia de aproximaciones experienciales situadas en el ser sociocultural de la lectura literaria escolar.

La segunda dimensión del problema, fuertemente vinculada a lo antes dicho, radica en la multiplicidad de agendas investigativas entre las que se reconoce la necesidad de observar la lectura literaria como una práctica situada en el aula escolar. La última aseveración dialoga con la tercera dimensión del problema: la necesidad de circunscribir los estudios didácticos en literatura al campo de la justicia, relevando las experiencias de participación y los mecanismos de construcción de identidad lectoliteraria.

Resulta relevante, entonces, analizar las prácticas de lectura literaria escolar desde la voz del estudiantado poniendo en tensión: los mecanismos de participación lectora, las dimensiones de reconocimiento y las reglas políticas del hacer/decir que actualizan formas de explicar las experiencias; sobre todo, resulta relevante observar los sustratos epistémicos y curriculares que pudieran configurar principios de injusticia simbólica legitimando o deslegitimando la agencia de las y los lectores.

Considerando lo anterior, la pregunta general que guía esta tesis es: ¿cómo se relacionan, dentro de relatos de experiencias de lectura literaria escolar, formas de participación, reconocimientos y autorreconocimientos lectores? De manera periférica, la investigación cuestiona: ¿cómo se construyen los autorreconocimientos lectores?, ¿qué posiciones epistémicas subyacen en la participación lectora?, ¿cómo son los modos de participación lectora y qué formas de explicar/expresar la experiencia son posibles de ser caracterizados en los relatos de lectores escolares?

Los supuestos de trabajo, en el contexto de todo lo antes referido, son:

1.- Las prácticas de lectura literaria escolarizadas son acciones socioculturales que se heredan y construyen a partir de intersecciones epistémicas y políticas que informan las diversas identidades lectoras.

2.- Las perspectivas epistémicas aceptadas culturalmente naturalizan sistemas de participación y tipos de identidades que actualizan formas de comprender a los lectores de acuerdo con la posición que se estima ocupan en la observación.

3.- Las reglas políticas de participación se especifican en reconocimientos habilitantes que operan mediante formas de explicar la experiencia de lectura no necesariamente validando la diversidad constitutiva.

4.- La lectura literaria escolar puede contribuir al desarrollo de injusticias o desafiar la agenda tradicional y transformarse en un medio de legitimación de aquellas posiciones marginadas.

5.- El examen de las experiencias de lectura en clave de justicia educativa exige la revisión de dichas ocurrencias desde la voz de las y los lectores. El análisis, en consecuencia, de relatos biográficos en torno al fenómeno lectoliterario posibilita la observación crítica de la multiplicidad de discursos que los constriñen.

1.3.1.-Objetivo General

Analizar, desde una perspectiva de justicia educativa, las experiencias de lectura literaria escolar de estudiantes de educación media, describiendo las formas de participación, los reconocimientos y los autorreconocimientos que se articulan en los acontecimientos lectores.

1.3.2.-Objetivos específicos

1.3.2.1.- Describir reconocimientos y autorreconocimientos que se articulan en las experiencias de lectura literaria relatadas por estudiantes, diferenciando posiciones epistémicas y enfoques lectores.

1.3.2.2.- Caracterizar modos de participación en las experiencias de lectura literaria relatadas por estudiantes, identificando recursos, roles, racionalidades curriculares y formas de explicar la experiencia lectora.

1.3.2.3.- Relacionar modos de participación, reconocimientos y autorreconocimientos de los diversos acontecimientos lectores, distinguiendo prácticas de lectura literaria escolar que favorezcan experiencias de aprendizaje en un marco de justicia educativa.

1.4.- Relevancia y originalidad de la investigación

Los apartados anteriores anteceden ciertas interrogantes que permiten dar cuenta de la relevancia y originalidad del trabajo, a saber: qué conocimiento se espera producir con la investigación, qué público se beneficiará con los resultados y qué decisiones pedagógicas pueden ser consecuencia de la investigación.

En torno a las preguntas enunciadas, y dado el giro en la perspectiva de análisis (la justicia como foco analítico), la tesis pretende construir un conocimiento nuevo en el campo de la lectura literaria escolar: el fenómeno lector en coordenadas de justicia educativa. Lo anterior, en palabras sencillas, consiste en observar la lectura desde la perspectiva de la multiplicidad de diferencias susceptibles de ser reconocidas y, consecuentemente, la multiplicidad de habilitaciones participativas que pudieran legitimar la diversidad constitutiva o invisibilizar los ejes de diferencia que componen la actividad lectora en contextos escolares.

Como se expuso, el campo de la educación literaria no se ha preguntado por la justicia simbólica. Esta novedad del enfoque permitirá que varias comunidades se beneficien de la investigación: en primer lugar, la comunidad científica que tiene por objeto de estudio la enseñanza de la literatura en el concierto escolar podrá alimentar su campo con una renovada perspectiva, ángulo de visión que, dicho sea de paso, toma fuerza en los marcos legislativos chilenos y en la misma política pública de educación (por ejemplo, la Agenda 2030, la nueva Base Curricular de Lengua y Literatura, la Ley de Inclusión y la Ley de Formación Ciudadana).

Por otra parte, la comunidad académica de formación inicial docente podrá obtener coordenadas teóricas resultantes del diálogo conceptual que la tesis propone, permitiendo, en definitiva, situar líneas formativas de lectura literaria escolar concebidas desde y para la justicia educativa. En tercer lugar, y de gran relevancia para esta investigación, es el beneficio para las

comunidades escolares (sobre todo aquellas con las cuales se realizó el trabajo de campo). Para dichos espacios, los resultados serán beneficiosos debido a que se podrán tomar decisiones didácticas que favorezcan la inclusión, el reconocimiento de las diferencias y las mecánicas de participación.

De este modo, y en términos generales, la relevancia de abordar esta problemática radica en la riqueza metodológica de analizar las experiencias de lectura desde la voz de quienes leen (en este caso, de los participantes escolares cristalizados en la figura del estudiantado), fundamentalmente porque las evidencias investigativas demuestran un vacío de aproximaciones sistemáticas a ese ser lector (aproximaciones necesariamente situadas en la multiplicidad de experiencias) y porque, además, los propios desafíos curriculares actuales ponen en relieve la lectura literaria como ocurrencia biográfica-cultural (Bolívar, 2012; Beverley, 2013; Nussbaum, 1995, 2016; Moriña, 2016; Pinar, 2016).

Así las cosas, se espera aportar a los retos contemporáneos de la formación inicial docente de profesores y profesoras que despliegan esfuerzos didácticos para formar lectores literarios, más incluso, se espera aportar con una contribución teórica que constituya un esfuerzo primario por vincular campos conceptuales no desarrollados relacionalmente: la lectura literaria escolar y la justicia educativa para la justicia social. Lo anterior es particularmente relevante si se considera la evidencia que demuestra que, para las y los estudiantes de pedagogía en Castellano, la lectura literaria no ocupa un espacio primordial en sus hábitos cotidianos, incluso más, que para docentes en ejercicio, el desarrollo de la lectura literaria está informado por directrices técnico-lectoras (Asfura & Real, 2019; Errázuriz *et al.*, 2019).

Del modo que sea, la profundización del problema requiere, por añadidura, la profundización conceptual de los constructos centrales hasta aquí referidos. Por ello, el siguiente capítulo se hará cargo de exponer, explicar, argumentar y relacionar los campos presentados, a saber: lectura literaria escolar, experiencia de lectura, justicia social y justicia educativa.

2.- CAPÍTULO II: Marco teórico⁸

Sumario: *En este capítulo, y tras presentar el problema de investigación, se hará una descripción analítica y teórica del marco conceptual de la tesis. Se explorará, de este modo, qué es y cómo se entiende: la lectura literaria escolar, la experiencia lectora, las racionalidades curriculares, la justicia educativa y la justicia social (detallando sus principales principios rectores).*

2.1.- Experiencia de lectura literaria escolar

2.1.1.- Lectura literaria escolar

Cualquier definición de la lectura literaria supone la revisión de lo literario como constructo conceptual. Al respecto, siguiendo a Eagleton (2009) y Culler (2010), puede afirmarse que nada hay en los textos y discursos literarios que posea un valor ontológico de literariedad. Eagleton (2009), en este sentido, advierte que ninguna definición de lo literario puede concebirse desligada de las ideologías que le subyacen y, por lo tanto, de las estructuras y relaciones de poder donde la literatura opera.

Dado entonces que lo literario estaría delimitado por consensos y convenciones sociales atravesadas por múltiples y complejos discursos, puede señalarse que las particularidades de la literatura en las instituciones escolares están mediadas por condiciones operativas que, a partir de relatos ‘didáctico-curriculares’, ‘dispositivos de validación’ y ‘repertorios canónicos’ configuran sus diseños y sentidos (Sánchez Lara, 2020d). Picallo (2020), en un tenor semejante, afirma que la construcción de la lectura literaria escolar obedece a un conjunto específico de rituales, recursos, hábitos, creencias y supuestos particulares que se naturalizan como válidos en diversos contextos de actuación. Así las cosas: puede afirmarse que la enseñanza de la literatura en las escuelas opera como una red interseccional de complejos entramados discursivos, ideológicos y políticos que constriñen su ser didáctico (Sánchez Lara, 2020c).

¿Cómo se ha tejido esa red de relaciones a lo largo de la historia? ¿Cuáles son las principales construcciones consensuales para entender la enseñanza de la literatura en el sistema escolar? Un texto fundacional para comprender las diversas construcciones consensuales en torno a la lectura literaria escolar es *La evolución de la enseñanza literaria: aspectos didácticos de*

⁸ Gran parte de este marco teórico ha sido desarrollado por el autor en diversas publicaciones derivadas de su tesis doctoral. Entre ellas, destacan las producciones del año 2020, 2021 y 2022, todas mencionadas en la lista final de referencias bibliográficas. En cada caso, el autor agradeció tanto a la Beca interna de estudios doctorales (UMCE, 2019-2022) como al proyecto FONDECYT Regular 1190517 "Origen y formación de la crónica periodística chilena en el siglo XIX" (2019-2022), donde participó como tesista de doctorado.

Lengua y Literatura, de Teresa Colomer (1996). La autora señala que, hasta la invención de la imprenta en el siglo XV, la enseñanza de lo literario se vinculó al aprendizaje de la escritura y de la oralidad a través de acciones como la copia y el dictado, a fin de reproducir recursos retóricos y preservar la herencia de escribientes, notarios o clérigos de la época. Lo que Colomer (1996) denomina aprendizaje de lo literario como expresión discursiva se limitó, según su postura, al dominio retórico del discurso como fin.

La misma autora señala que un giro sustancial en el campo de la lectura literaria vino de la mano de dos cambios claves del siglo XIX: la masificación de la escolaridad y el nacionalismo cultural. En efecto, ambos hitos configuraron un modo didáctico que varió el sentido de la lectura literaria; ya no se enseñaba con fines retóricos sino con fines ciudadanos, pues, a través de la lectura, se esperaba que niños y jóvenes asieran su propia historia, sus tradiciones culturales y sus patrimonios nacionales. Esta misma finalidad orientó, según Poblete (2018), las primeras intenciones formales de didactizar la literatura en Chile. Para el mencionado autor, la educación literaria en Latinoamérica (por cierto en Chile) es resultado de políticas de Estado marcadas por el positivismo y por el nacionalismo propio del siglo referido, en el cual las prácticas pedagógicas (fundamentalmente teniendo como hito la creación de la asignatura “Castellano” en 1889) cristalizaron el historicismo literario con la finalidad de desarrollar una suerte de subjetividad nacional.

El sicologismo y la estadística social, junto con los cambios demográficos y la ciencia positivista de finales del siglo XIX y principios del XX, implicaron un marcado énfasis historicista en la enseñanza literaria que solo se vio modificado, según Colomer (1996) y Núñez (2016), con la emergencia de la competencia comunicativa como revolución lingüística. Para varios autores (Mansilla Torres, 2003; Troncoso Araos, 2014; Cuesta, 2019), la enseñanza de la literatura como medio para la construcción de competencias comunicativas y, paralelamente, la necesidad de rendir cuentas de los sistemas educativos, fueron los detonantes de cierta concepción subsidiaria de lo literario a la comprensión de lectura como enfoque dominante.

Pese a que la enseñanza de la literatura en las escuelas se estructura como un consenso móvil, convergente e inestable (Saavedra Rey, 2011), buena parte de la agenda didáctica está determinada por la competencia literaria, definida como la capacidad para comprender, interpretar y valorar productos literarios en escenarios escolares. Al respecto, Mendoza Fillola (2004) señala que las propuestas didácticas para el desarrollo de la competencia literaria deberían propender a propiciar la comunicación entre autores, contextos, mensajes y receptores, a través de

vinculaciones pedagógicas que pongan en diálogo la lectura con actividades de participación dialogal, de producción crítica y de creación. Solo así, según el mismo autor, la acción didáctica favorecerá el cumplimiento de los objetivos generales de la Educación Literaria, es decir: observar, identificar, analizar y valorar los componentes del discurso literario para desarrollar capacidades de interpretación intertextual.

En el seno de la competencia literaria, siguiendo a Mendoza Fillola (2010), es posible distinguir tres direcciones formativas: lectura regulada, reconocimiento de convenciones literarias y valoración de la historicidad contextual de las obras. Con base en dichas dimensiones, sería posible construir lectores competentes que: emitan hipótesis lectoras, identifiquen índices textuales, interactúen con las obras, reconozcan recursos y estructuras retóricas, emitan juicios y, finalmente, construyan interpretaciones desde sus experiencias vitales y literarias⁹.

En definitiva, como señala Margallo González (2012), la educación literaria refleja el desplazamiento de los objetivos de la enseñanza obligatoria, pues, mientras el modelo anterior de enseñanza de la literatura se centraba en el conocimiento de autores y obras, el nuevo modelo se vertebra en torno a la construcción del lector literario. Estos nuevos fines parecen orientados hacia dos grandes aspectos (Colomer, 2011, 2014; Munita, 2017): por una parte, favorecer el avance en la competencia interpretativa y, por otra, promover la construcción de hábitos lectores y de implicaciones personales frente a los textos (dadas mediaciones que fomenten la interpretación). En todo este contexto, entonces: ¿cómo se cristaliza la educación literaria en los diseños curriculares?, ¿cómo se desarrolla la experiencia de lectura en las aulas?

Partiendo de la base de que la literatura es un objeto de enseñanza y que, por lo tanto, está mediada por otros discursos curriculares que actualizan su presencia escolar (Bombini, 2018), no tendría sentido considerar los aportes teóricos de la educación literaria en independencia del propio desarrollo curricular donde su práctica cobra sentido de realidad. Suficiente evidencia investigativa y teórica demuestra que los desarrollos didáctico-curriculares de la literatura, pese al devenir teórico de la competencia literaria, han estado al servicio de ideologías políticas que han constreñido su didactización como medio para el logro de competencias de lectura generales donde se invisibiliza, precisamente, aquello por lo que se abogó con el cambio de modelo: la experiencia interpretativa siempre diversa (Sánchez Lara, 2022b). ¿Qué formas de comprender lo literario amparan esta concepción lectora que invisibiliza la experiencia diversa? ¿Qué enfoques

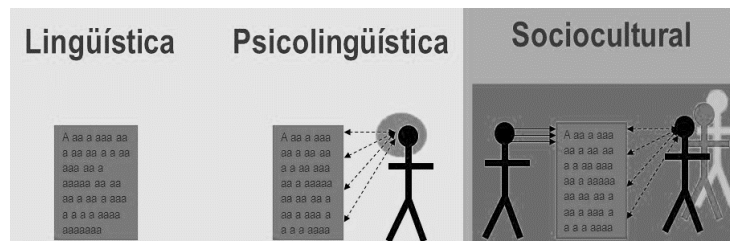
⁹ Esta conceptualización de la competencia literaria fue desarrollada por el autor en coautoría con su director de Tesis en un trabajo enviado a evaluación. Dicho trabajo se enmarcó tanto en la investigación de grado como en el proyecto FONDECYT regular 1190517 del Doctor Jaime Galgani Muñoz.

podrían subyacer a esta particular manera de entender la experiencia de lectura literaria escolar? En los siguientes numerales se conceptualizará, precisamente, aquello definible como “enfoques lectores” y aquello clasificable como “posturas lecturas”.

2.1.2.- Enfoques lectores y posturas transaccionales en el quehacer escolar de la lectura

En una obra clásica del campo de la lectura, Daniel Cassany (2006) propone tres dimensiones teóricas que permiten distinguir perspectivas o enfoques respecto al fenómeno lector: lingüístico, psicolingüístico y sociocultural.

Ilustración 1. Perspectivas de lectura



Fuente: La imagen fue tomada de internet el día 12 de octubre de 2021. La conceptualización original corresponde al libro *Tras las líneas* (2006), de Daniel Cassany. La imagen, sin edición gráfica, puede rastrearse en <http://cayayi.blogspot.com/2015/04/enfoques-didacticos-de-la-expresion.html>

Como se observa en la Ilustración 1, el primer enfoque (lingüístico) supone que los significados pertenecen a los textos o discursos y que los lectores los recuperan al leer y decodificar; en este sentido, los significados posibles son independientes a los lectores y, por lo tanto, no varían (eso explica, gráficamente, la ausencia de un lector o lectora en la imagen).

El segundo enfoque o perspectiva, es decir, la mirada psicolingüística, implica que la lectura es un acto de negociación entre lo que el texto ofrece y los conocimientos previos de los receptores (por cual ningún significado sería igual otro). En el enfoque psicolingüístico la lectura es una acción que se construye mediante habilidades cognitivas implicadas en el comprender; habilidades que, en suma, son desarrollos particulares en cada sujeto (de ahí que en la imagen haya un lector y un texto en negociación cognitiva).

El tercer enfoque, por el contrario de los anteriores, no reconoce la sola presencia de la negociación entre texto y lector y añade que, dicha interacción, no ocurre como desarrollo

individual sino social, enfatizando en el origen contextual de los significados (por tales razones en la imagen se observa relaciones de sentido entre sujetos y textos).¹⁰

En el campo escolar de lectura, las distinciones propuestas por Cassany (2006) son relevantes: la concepción lingüística se encuentra mayormente representada en la medición, pues, como se advierte en la Ilustración 1 y en la precedente explicación, subyace en ella la premisa de que los significados operan en independencia de las realidades diversas de los lectores y que, en consecuencia, dados ciertos mecanismos de asimilación lectora, todos podrían llegar al mismo significado. Desde la perspectiva del desarrollo curricular técnico que se mencionaba en la introducción (sobre esto habrá atención especial más adelante), es plausible que la concepción lingüística goce de mayor éxito en los sistemas educativos, porque permite establecer preguntas en torno al cómo leer mejor y no al cómo de las políticas y discursos de alteridad que operan en dichas ocurrencias.

Poner en tensión la neutralidad y universalidad de la lectura supone aceptar su carácter sociocultural y complejamente situado en escenarios de uso. Pero ¿qué implicancias didáctico-metodológicas tiene asumir la construcción de significados en clave sociocultural? Una respuesta es la que introduce Rosenblatt (1996, 2002, 2019) y su clásica teoría Transaccional. Para esta autora, no habría ni interacción ni independencia entre lectores y textos (siguiendo la distinción de Cassany), pues, la lectura como ocurrencia siempre fundaría un fenómeno particular, único e indivisible.

La aceptación del carácter sociocultural es la aceptación, en esta lógica, del carácter transaccional de la lectura. Esta dimensión teórica emerge como crítica a la idea de “lectura como interacción” (y por cierto como crítica a la concepción lingüística), pues, para la mencionada Rosenblatt, la premisa basal de la interacción deviene de una perspectiva positivista que enfatiza en la predeterminación independiente de observadores y observaciones. Por el contrario, argumenta, la transacción implica la unicidad de un proceso en el cual los significados son múltiples, dinámicos y socioculturalmente contruidos.

¹⁰ Una explicación situada en la biografía lectora de los enfoques se encuentra en el texto publicado por el autor de la tesis en el año 2022. Para mayor especificidad, consultar: Sánchez Lara, R. (2022b). Vicente Huidobro y yo: apuntes sobre (la/mi) experiencia en la lectura literaria escolar. En, A. Ocampo González., C. López-Andrada., & Sánchez Lara, R. (Comp). *Interseccionalidades críticas Lecturas de lo abyecto, (contra)memorias y educación*. (pp.27-43). Ediciones CELEI.

En la lectura como transacción se intersectan la biografía individual, la historia social, las membresías culturales, las emociones y las creencias institucionalizadas de aquello que significa “el buen leer”. Los significados, tal y como son entendidos en el macrorrelato curricular latinoamericano antes expuesto, corresponden a pequeños índices de transacción que están movilizados por posturas predominantes que bien pueden emerger en la transacción como relación natural o bien ser “entrenados” en la enseñanza formal de la lectura. Pero ¿qué significa la idea de “postura transaccional”?

Para Rosenblatt (2002), la postura cristaliza el propósito de los lectores (propósito como construcción experiencial). Distingue dos posturas: eferente y estética. En la primera, la transacción conducirá (por la naturaleza de la relación o por el énfasis formativo) a fijar la atención en aquello que se extrae y retiene luego del acontecimiento lector o, como ella señala, en la punta pública del *iceberg* se sentido. La postura estética, por su parte, devenida de su raíz griega (percepción a través de los sentidos, sentimientos e intuiciones) favorece la parte privada del *iceberg* del significado, vale decir: sensaciones, imágenes y sentimientos emergentes durante la transacción. En el último caso, y parafraseando a la autora, los lectores saborean las situaciones, escenas, conflictos, tensiones e imágenes que ocurren en la lectura como acontecimiento. En síntesis, podría decirse que la postura eferente presta mayor atención a los aspectos cognitivos, referenciales, factuales, analíticos, lógicos y cuantitativos del significado (posterior a la transacción), mientras que la postura estética presta mayor atención a lo sensorial, lo afectivo, lo emotivo y lo cualitativo que ocurre en el encuentro.

Varios esbozos son posibles desde este marco referencial. Primero, que las posturas no son condiciones del lector ni parte de la naturaleza de los textos, sino preeminencias connaturales a la transacción como relación. Segundo, que ninguna transacción es estrictamente pública (eferente) o privada (estética), sino que, más bien, corresponden a predilecciones emergentes de la atención selectiva (propósito de lectura como construcción experiencial) o de la dinámica relacional que se enfatice toda vez que las transacciones ocurran mediadas didácticamente.

En el contexto didáctico que se ha explorado, lo anterior guarda relación con la tensión entre favorecer posturas preferentemente eferentes en los encuentros literarios escolares o con propiciar espacios estéticos en las ocurrencias didácticas. Como se revisó, el desarrollo de una postura u otra está estrechamente relacionado con la concepción lingüística, psicolingüística o sociocultural que subyaga a la experiencia lectora, más incluso, está estrechamente vinculado a

los relatos curriculares, políticos e ideológicos que informen el devenir de la lectura en escenarios escolares.

Así las cosas, en el entendido de que la lectura literaria escolar es siempre una construcción cultural intersectada por discursos políticos, epistémicos, ideológicos y didácticos, se hace necesario explorar las condiciones que están contenidas en la idea de la lectura como experiencia para, posteriormente, profundizar en la comprensión de dicha experiencia en diversas coordenadas (en tanto enfoques y posturas).

2.1.3.- La lectura literaria como experiencia

En el numeral anterior se dijo que la lectura, en términos teóricos, posee tres perspectivas distinguibles: lingüística, psicolingüística y sociocultural. Se dijo, además, que en el caso escolar estas perspectivas acontecen en un marco interseccional de actuación y que, en dependencia de énfasis didácticos y circunstancias relacionales, el operar lector puede orientar posturas eferentes o estéticas determinando preeminencias experienciales. ¿Qué significa una preeminencia experiencial? Significa que, dados ciertos contextos, la experiencia lectoliteraria escolar puede poseer determinadas posturas y perspectivas que resulten preferentes.

Pero: ¿cómo se conceptualizarán las experiencias en esta investigación? Las experiencias son distinciones que emergen en el ser y el estar del existir, vale decir, ocurrencias que se entraman y construyen en la interacción social (Maturana & Dávila, 2015). Para Maturana (1990), los seres humanos habitamos la experiencia porque habitamos el lenguaje; y es ese habitar el que nos permite reformular (decir/expresar) la experiencia del vivir mediante explicaciones. Para el mismo autor, la validez de esas explicaciones estaría dada por la aceptación de dichos decires; legitimación que, como se ha insistido, tiene dos modos epistémicos de ser: uno donde los significados operan con independencia de lo que el observador hace y otro donde la realidad es dependiente de cada participante. Para situar lo dicho en un ejemplo, sirva el siguiente caso¹¹: un estudiante tiene múltiples experiencias con la maldad; sabe que hay cosas malas porque logra distinguir el buen actuar del dañino: sabe que matar a un inocente es maldad, sabe que cuidar el

¹¹ Los casos relatados como ejemplos (en esta página y en las venideras) corresponden a experiencias reales narradas por estudiantes del sistema educacional chileno; experiencias reportadas durante el proceso de validación de instrumentos de esta tesis e informadas, científicamente, en el texto *"Inclusión y justicia simbólica en experiencias lectoliterarias escolares"*, (Sánchez Lara, R. 2022, en prensa, en *magis*, Revista Internacional de Investigación en Educación).

planeta por el bien común es un buen acto, distingue que engañar a otro sabiendo que es mentira es maldad, etc. En una lectura escolar, se enfrentó a un texto donde un personaje actúa de manera incorrecta vendiendo una prenda de vestir robada (con daño físico a la víctima). Cuando en la actividad de aprendizaje le preguntaron qué valor estaba implicado en el accionar, él, desde su experiencia, respondió que estaba implícita la maldad como gatillante de acciones, sin embargo, para su profesora, la respuesta correcta era la avaricia.

Cuando él leyó, experimentó relaciones de sentido con su experiencia de la maldad (experiencia construida y acumulada en sus relaciones sociales) ... Aquí entra el segundo punto: los modos epistémicos de legitimación de la experiencia explicada. Al responder, reformuló su experiencia y explicó por qué lo implícito era la maldad y no la avaricia, sin embargo, en la lógica de respuesta, la realidad (avaricia) era única e independiente al flujo experiencial del estudiante, por lo tanto, excluyente de su verdad como construcción relacional y siempre legítima. Ahora bien: ¿cuándo y por qué es legítima una experiencia explicada en el campo de la lectura? ¿qué componentes posee la experiencia estética de lectura literaria? ¿cómo se vinculan la experiencia con el aprendizaje? Para profundizar en la idea de la experiencia, y más específicamente para profundizar en la lectura literaria como experiencia, a continuación se expondrán las premisas teóricas de tres voces centrales: John Dewey (1998, 2008, 2010), Hans-Robert Jauss (2002) y Jorge Larrosa (2006).

Para Dewey (1998), la experiencia tiene una dimensión activa y otra pasiva que se hallan combinadas; el lado activo refiere al hacer, al ensayar o experimentar, mientras que el pasivo remite al padecer (en términos de consecuencias) lo que la cosa experimentada hace en los sujetos. En su argumentación, la sola actividad no constituye la experiencia si no hay un cambio con sentido “conscientemente conexionado con la ola de retorno de las consecuencias que fluyen en ella” (Dewey, 1998, p.124). La mencionada conexión consciente, que fluye como reflexión hacia atrás y hacia delante de la experimentación, determina que se transforme una experiencia cualquiera en una experiencia educativa.

En *El arte como experiencia* (2008), Dewey refrenda la idea de que la experiencia cualquiera está en permanente ocurrencia porque “la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean están implicadas en el proceso mismo de la vida” (p.41), pero que, pese a ello, puede ocurrir una experiencia distinguible toda vez que operen ciertas condicionantes: finitud o cumplimiento del flujo de experimentación, cualidades diferenciadoras y unidad nominal.

Veamos un ejemplo de lo antes descrito. Una estudiante de 3° medio lee, en clases y por indicación de su profesora, un poema (esto es una experiencia ordinaria donde interactúan, en el propio flujo didáctico, las condiciones materiales y simbólicas del hecho lector). El carácter activo está en el solo leer, sin embargo, por la mediación y las preguntas de la docente, este poema comienza a provocar múltiples reacciones en la lectora (carácter pasivo). Se conmueve por el mensaje, se afecta; piensa en la realidad social de su país, piensa en cómo ella contribuye a la mejora sociopolítica; experimenta ganas de escribir su propio poema. La reflexión que ella hace de lo que le está pasando determina que esa experiencia ordinaria sea una experiencia educativa: está aprendiendo de sí y del mundo por el contacto con el poema.

La simple lectura es ahora para ella una experiencia que tiene finitud, pues, hacia el final de la clase, debe escribir qué sintió con el texto, qué comprendió y cómo esta comprensión le permite transformar su propia realidad social. El cumplimiento del flujo de experimentación otorga las cualidades diferenciadoras que no están en otra experiencia; este evento es único porque debe decir y hacer la diversidad de afecciones vividas y, al mismo tiempo, esta experiencia ahora posee un carácter nominal porque es nombrable por ella: la lectura de un poema que le cambió la concepción de su realidad.

¿Qué pasa, según lo dicho, con la reflexión como componente de la experiencia? Para el mismo Dewey (2008), además de la finitud del flujo de experimentación, las cualidades diferenciadoras y las unidades nominales que permiten distinguir una experiencia estética, estas serían poseedoras de dimensiones emocionales y reflexivas. En efecto, propone que las experiencias estéticas propician la reflexión junto con la creación (que siempre inicia en la recepción misma) porque “para percibir, un contemplador debe crear su propia experiencia” (p.62). En el caso explorado, el tránsito de un experimentar ordinario a uno estético está, precisamente, dado por la reflexión lectora. Además de lo dicho, Dewey sugiere que la experiencia estética determina una impulsión, es decir, “un movimiento hacia afuera” (2008, p.67). Las impulsiones, cristalizadas en actos comunicativos, adquieren valor expresivo en la invención (como acto estético) según la legitimidad otorgada, en determinados contextos, por algún observador. Solo de este modo, lo espontáneo se transforma en una actividad “emprendida como medio para obtener conscientemente una consecuencia” (Dewey, 2008, p.72) que siempre es resultado expresado de una excitación acerca de algo.

Retomando el relato, la estudiante experimentó la necesidad de hacer su propio texto (*impulsión*) y tuvo, por mediación didáctica, la posibilidad de escribir su reflexión como aprendizaje

del sentir. Ella, volviendo a Dewey (2008), pudo gritar o llorar sin que esto fuese un acto expresivo; acto solo tal en la elaboración retórica de la actividad de clase y, más aún, acto solo tal en la legitimación de su profesora como observadora del fenómeno epistémico de crear en la misma recepción.

Lo recién mencionado constituye un aspecto central de la experiencia como objeto teórico: la creación como recepción. Según lo señalado, la esteticidad de una experiencia está mediada por la recepción como acto de creación y no solo como decodificación. Para tal creación, es necesario conectar la ocurrencia que se vive (como experiencia ordinaria del flujo del vivir) con otros acontecimientos que tienen lugar en las biografías múltiples y con experimentos activos (también pasivos) ulteriores al fenómeno (en este caso, el acto ulterior de escribir la reflexión). Así las cosas, y como dirá Dewey (2010) en su obra *Experiencia y Educación*, las experiencias educativas pueden ser antieducativas si no permiten la esteticidad dada por la conexión con anteriores y ulteriores experiencias (lo que denomina categoría de continuidad). La recurrencia de experiencias distinguibles por su esteticidad se caracteriza entonces, en el campo educativo, porque cambia o transforma las condiciones objetivas y subjetivas del observador, es decir, las de su mundo interno-emocional y las del ambiente (lo que denomina categoría de interacción).

En sucesivos pasajes se ha ejemplificado con casos propios de la experiencia lectoliteraria, en tal medida, conviene profundizar con una voz autoral que, precisamente, teorizó la esteticidad lectora. Jauss (2002), desde el seno de la estética de la recepción, argumenta que el arte solo es tal en el marco de su aceptación consensual, y que, además, todas las obras posibilitan aprender sobre sí y sobre el mundo en una dialéctica que denomina experiencia estética. Cercano a la argumentación de Dewey (1998, 2008, 2010), Jauss señala que en las experiencias estéticas prima la liberación del mundo para la expresión de un mundo otro, donde importa más el *cómo* acontece la experiencia que el *qué* del acontecimiento. En el referido *cómo*, resulta imposible separar el goce de la reflexión científica tanto como inoficioso separar el conocer del hacer y del sentir; en otras palabras, según Jauss, resulta improductiva la pretensión de separar la creación (*poiesis*) de la recepción (*aisthesis*) y de la liberación (*catharsis*).

En su propuesta, la creación (*poiesis*) opera como acto epistémicamente legítimo en la propia comprensión de las relaciones con las obras, es decir que, para conocer un objeto estético, es necesario crearlo en el propio flujo de la ocurrencia. Al igual que como se ejemplificó desde Dewey (2008), podríamos señalar el caso de la lectura que realiza otra estudiante de 4° medio. La joven, a quien para efectos ficcionales llamaremos Josefina, lee una novela porque debe rendir

una prueba en el colegio. En ella, se relatan los devenires adolescentes de un grupo de personajes que experimentan con alcohol, drogas y pandillas. Cuando lee, no decodifica excluyendo su experiencia (como señala la perspectiva lingüística), sino que, por el contrario, comprende el relato mientras crea, en su lectura, los significados que su historia le permite crear: comprende que ella no quiere vivir como los personajes porque tiene malas experiencias comunitarias con drogas y alcoholismo; crea en la comprensión aprendizajes sobre lo que juzga correcto y lo que no; crea en la comprensión una manera de relacionarse con sus pares a fin de evitar cometer los yerros de los personajes.

Como se observa en el ejemplo, el conocimiento es la producción estética que opera como un construirse en el acontecer; construcción a la vez inseparable en sus cualidades emocionales y racionales devenidas de la conceptualización del mundo y tendientes a la desconceptualización del mismo. Esto es, precisamente, lo que Jauss llamó proceso de recepción (*aisthesis*). Señala: “La percepción estética así entendida solo puede surgir de una desconceptualización del mundo, con el fin de hacernos divisar las cosas en la manifestación liberada de su pura visibilidad” (2002, p.65). Sin perder el caso anterior, podría decirse que la lectura de la novela que realiza Josefina implica conceptualizar las relaciones sociales de su presente (lo que quiere y no hacer), desconceptualizando el mundo mediante la deconstrucción de su realidad en el propio comprender creativo de la novela. El alcohol y las drogas, en su caso, dejan de ser solo aspectos materiales y se transforman, porque pierden esa visibilidad inicial, en fenómenos de rechazo y en gatillantes de aprendizajes.

Es evidente que este proceso de comprensión-creación es tan diverso como las historias de los lectores, de ahí que, para Jauss, los inagotables aspectos de significación remitan a su premisa fundante sobre la alteridad de las cosas del mundo que “únicamente se descubre mediante la experiencia estética del recuerdo y que solo el arte puede hacerla comunicable” (Jauss, 2002, p.72). Esta comunicación de la experiencia estética es siempre una liberación (*catharsis*) de algo para algo, vale decir, una posibilidad de romper el círculo de la experiencia de la obra con la propia ocurrencia creativa mediante una praxis que operacionaliza la “antítesis del mundo práctico (...), una liberación del espectador frente al mundo de los objetos a través de la imaginación” (Jauss, 2002, p.77).

De este modo, para Jauss (2002), la experiencia estética es aquella que propicia el pensamiento creativo y reflexivo conduciendo, por una parte, a la acción constructiva de realidad y, por otra, señalando un camino que favorece liberarse de la reproducción para situarse en la

construcción significacional. Sin embargo, y tal como advierte Larrosa (2006), no todas las lecturas pueden ser analizadas en la tríada *jaussiana*, porque no en todos los casos (y aquí refiere al ser didáctico de la lectura literaria), su presencia permite propiciar el decir, sentir y pensar que aún no se sabe decir, sentir ni pensar. En efecto, y a juzgar por lo casos relatados, dichas experiencias pudieron no ser estéticas si sus preeminencias hubiesen sido eferentes o estrictamente lingüísticas, incluso si en la base de ellas hubiese habido la aceptación de verdades independientes de las relaciones sociales de los lectores, verdades que, en suma, hubiesen impedido el saber, decir, sentir y pensar que solo la esteticidad experiencial permitió.

La propuesta de Larrosa (2006) permite argumentar entonces que, no en todos los casos, la experiencia estética favorece la afectación (o la *catarsis*, dicho desde Jauss). ¿Qué perspectiva desarrolla entonces el mencionado autor? Para Larrosa (2006) la experiencia de lectura literaria es aquello que *me* pasa y no solo aquello que ocurre. Por lo tanto, es una experiencia estética (en términos *jaussianos*) conformada por todo lo que habita el acontecimiento: algún detonante, un impulso de reflexividad y una transformación en el flujo del acontecimiento (transformación focalizada en el lector como zona de paso del agente externo detonante). Concretamente, Larrosa (2006) propone que la experiencia de lectura literaria puede constituirse en una experiencia estética toda vez que desarrolla tres principios:

1-. Exterioridad: la lectura literaria como experiencia estética está determinada por el pasar de algo que está objetualmente fuera de los lectores.

2-. Reflexividad: la lectura literaria como experiencia estética permite la afectación de los lectores, es decir que algo del “yo” salga al encuentro de la experiencia y que algo del acontecimiento “vuelva al yo” transformando alguna dimensión de su humanidad.

3-. Pasión: la lectura literaria como experiencia estética “pasa” en el “yo”, en tanto sujeto pasivo-pasional, dejando una huella que acontece como transformación.

En la reunión de las posturas expresadas habría consenso en asumir que las experiencias estéticas poseen de suyo la reflexividad y la transformación de yo, en tanto construcción de algo nuevo que es decible o expresable. Pero ¿qué pasa con aquello decible o expresable de la experiencia? Rosenblatt (1996) propone que los significados contruidos en las transacciones (los llama evocaciones) son siempre productos emergentes de la experiencia lectora que se caracterizan por la multiplicidad propia de las diversas transacciones. Añade, además, que el flujo

de evocaciones o significados es constante en la experiencia y que su cristalización (o respuesta expresada en tanto interpretación) podrá materializar su carga eferente (lo que tendería a relacionarse con la comprensión de lectura en términos técnicos) o su carga estética (una respuesta creativa y emocional), construyendo, en suma, un modo de respuesta devenido de un modo particular de relación. Lo recién mencionado es fácil de comprender desde los casos narrados: las experiencias descritas pudieron concretarse en respuestas expresadas que solo midieran la comprensión homogénea o, en su defecto, materializarse en explicaciones de experiencias que legitimaran la diversidad de comprensiones estéticas.

A modo de síntesis, y considerando los aportes de teóricos de Maturana (1990), Dewey (1998, 2008, 2010), Jauss (2002), Larrosa (2006) y Rosenblatt (1996), en esta tesis se entenderá las prácticas lectoliterarias escolares como potenciales experiencias estéticas que se caracterizan por ser:

1.- Distinciones constructivas de realidad e identidad, gatilladas por exterioridades y alteridades, que ocurren en el marco didáctico de la lectoliteratura escolar.

2.- Distinciones constructivas de realidad que, al ser expresadas, pueden o no ser legitimadas como expresiones dependientes de la historia relacional de las y los lectores, teniendo consecuencias en los aprendizajes en tanto saberes, haceres, decires y sentires diversos.

3.- Acontecimientos activos y pasivos que pueden o no propiciar la reflexión y la transformación en el yo de la experiencia.

4.- Acontecimientos activos y pasivos que propician la impulsión de respuestas eferentes o estéticas (respuestas como elaboraciones retóricas).

5.- Eventos que pueden o no conectar con experiencias anteriores y ulteriores a través de la vinculación entre el conocer-crear, el liberar de algo para algo por medio de la expresión y conceptualizar-desconceptualizar los objetos de su visibilidad primaria.

Como se desprende de lo expuesto, lo decible o expresable de la experiencia se sitúa en condiciones de legitimidad que, en el campo escolar, devienen de complejas redes interseccionales que conectan no solo sustratos epistémicos y políticos, sino, además, relatos culturales de canonicidad literaria, concepciones específicas de reconocimiento, participaciones, autorreconocimientos e intereses curriculares (Sánchez Lara, 2020c). ¿Cómo se desarrolla

entonces la experiencia de lectura dentro de los relatos curriculares? ¿Qué tienen que decir las racionalidades enunciadas en la introducción a este respecto? En el siguiente numeral se revisará, precisamente, la lectoliteratura escolar en su dimensión curricular.

2.1.4.- Lectura como experiencia situada en coordenadas curriculares

Según lo expuesto, la lectura literaria escolar es un constructo consensual y contextual que ha pasado por diversas etapas de legitimidad curricular: desde finalidades retóricas y epocales hasta estructurales y de posesión textual. Se ha dicho, además, que como construcción teórica-metodológica la lectoliteratura puede ser revisada desde perspectivas lingüísticas, psicolingüísticas y socioculturales, poseyendo disposiciones didácticas que pudieren enfatizar en lo eferente o lo estético, convirtiéndose, en suma, en una experiencia compleja.

Como experiencia, y según lo antes desarrollado, se ha mencionado que su configuración posee dimensiones políticas y epistémicas donde es relevante la posición de legitimidad que adquieren tanto los acontecimientos de lectura como las explicaciones o expresiones de ese experimentar lector. Para la legitimación de estas ocurrencias escolares hay múltiples discursos que se intersectan, destacando, por su fuerza sistémica, los relatos curriculares.

Desde la perspectiva del relato curricular chileno, y como se advierte en la Tabla 1, la lectoliteratura se caracteriza por tener tres grandes dimensiones en relación. En ellas se propone que, en todo evento didáctico, la lectura de textos literarios sea una experiencia de autorreflexión intencionada desde el foco de la construcción identitaria, además de propiciar la reflexión sobre la otredad y sus múltiples contextos culturales, todo mediado por la posibilidad competencial de construir diversos significados.

Tabla 1. Dimensiones lectoliterarias contenidas en la Base Curricular chilena

DIMENSIONES
Experiencia de autorreflexión crítica y construcción de identidad
Experiencia de reflexión crítica respecto de la otredad y sus contextos culturales
Construcción competencial de significados desde la propia experiencia y capacidad inventiva

Fuente: Elaboración propia a partir de Sánchez Lara, R. (2022c). Educación literaria y justicia social: Lectura y posibles diálogos para repensar las condiciones de reconocimiento y participación. En A. Ocampo González. (Comp). *Educación Lectora y Justicia Social: Decolonialidad, políticas de la diferencia e infancias críticas*. (pp.249-272). Ediciones CELEI.

Además de la declaración de propósitos, la Base Curricular (2016) sugiere disposiciones de acción didáctica materializadas en los objetivos de aprendizaje. Entre dichas disposiciones destacan, como macroacciones, las referidas a reflexionar desde las experiencias propias y ajenas, las conducentes a analizar y aplicar repertorios técnico-teóricos y las orientadas a construir significados (Tabla 2).

Tabla 2. Disposiciones de acción didáctica para el estudiantado lectoliterario

MACROACCIONES
Reflexión de experiencias propias y ajenas plasmadas en textos literarios
Análisis y aplicación de repertorios técnico-teóricos para enriquecer la comprensión
Construcción de significados desde la propia experiencia

Fuente: Elaboración propia a partir de Sánchez Lara, R. (2022c). Educación literaria y justicia social: Lectura y posibles diálogos para repensar las condiciones de reconocimiento y participación. En A. Ocampo González. (Comp). *Educación Lectora y Justicia Social: Decolonialidad, políticas de la diferencia e infancias críticas*. (pp.249-272). Ediciones CELEI.

El cumplimiento y la orientación tanto de las referidas disposiciones como de las macroacciones dependen, en gran medida, de las racionalidades implicadas en sus discursos. Pero ¿a qué refiere en específico el concepto de racionalidad curricular? Como se esbozó en la presentación del problema, la noción de racionalidad se fundamenta en la teoría de los intereses humanos de Habermas (1982), donde explica la construcción cultural de la modernidad, sus intereses y necesidades, señalando que el utilitarismo racional y la capacidad discursiva determinan toda acción, pues, construyen un sistema (racionalidad) que permite dar sentido a las relaciones sociopolíticas. El citado autor clasifica los paradigmas desde donde, a su juicio, se ha mirado el estado de cosas -también las referidas relaciones sociopolíticas- posibilitando modos de ser y de estar distinguibles como: racionalidades técnicas, prácticas y emancipatorias. Señala: “en el estatuto mismo de las ciencias empírico-analíticas está implicado un interés técnico; en el de las ciencias histórico- hermenéuticas un interés práctico y en el de las ciencias críticas aquel interés emancipatorio” (Habermas, 1982, p.67).

En el interés técnico se establecen juicios previos que permiten elaborar teorías y controlar el medio, la ciencia, el conocimiento y la producción de saber. A diferencia de tal racionalidad, los intereses hermenéuticos pretenden, desde axiomas prácticos, discursivos y comprensivos, aprehender los fenómenos por medio de la interacción interpretativa. Este interés hermenéutico, explica Habermas (1982), se condice con la caída de grandes discursos teocéntricos y políticos que dejan al sujeto en situación de conocer y crear sus propios sistemas de verdad, siendo, a su vez, una transición hacia un interés emancipador, es decir, hacia una racionalidad centrada en la

capacidad crítica, autorreflexiva y responsable de la modificación de las rígidas pautas sistémicas del control técnico.

Con esta base teórica como antecedente, Grundy (1998) plantea una relación entre los fundamentos del currículum y las racionalidades *habermasianas*. Según la autora, el interés técnico como modelo explicativo de algunos discursos curriculares sustenta las pretensiones de control (del sujeto y del medio), así como el control del conocimiento y de sus formas de construcción. De este modo, con esta racionalidad curricular se busca homogenizar y determinar hipotéticamente los sentidos experienciales de los sujetos que aprenden. Contrariamente, la autora señala que una racionalidad curricular práctica pretende fundamentalmente “comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado” (Grundy, 1998, p.32). Siempre referenciando a Habermas, la autora concluye su rearticulación conceptual señalando que un currículum emancipador propenderá a la libertad, pues, los individuos participantes en el fenómeno educativo “llegarán a saber teóricamente y en términos de su propia existencia cuando las proporciones representen perspectivas deformadas del mundo (perspectivas que sirven a los intereses de dominación) y cuando representen regularidades invariantes de existencia” (Grundy, 1998, p.39).¹²

Más recientemente, Fernando Murillo (2017) propone que las racionalidades poseen aspectos distintivos que operan como coordenadas organizadoras. Sugiere, tras una rica articulación y construcción teórica, una matriz organizacional en cuya base existe la premisa *habermasiana* referida a que “las racionalidades se refieren a orientaciones, creencias, intereses y compromisos que se expresan en la acción comunicativa por medio del lenguaje” (Murillo, 2017, p.34). La matriz referida se estructura comparativamente atendiendo a tres ámbitos centrales: a) supuestos epistemológicos de las racionalidades, b) concepto de educación y c) concepto de currículum implicados. Adicionalmente, subdimensiona los ámbitos y propone, también en clave comparativa, el análisis de los tipos de conocimientos y las concepciones de realidad de cada racionalidad, junto las premisas principales que refieren a las nociones de contenidos, las representaciones del estudiantado y la evaluación curricular, entre otras. A continuación, se presentará una adecuación de dicha matriz. En términos generales, esta versión respeta el sentido primario de la propuesta por Murillo (2017) aunque añade, al final, diferenciales en torno a la lectura literaria escolar que retoman parte del marco hasta aquí desarrollado. De esta manera, con

¹² Un desarrollo más amplio de estas categorías al servicio analítico de la lectura literaria se encuentra publicado en el artículo “¿Didáctica literaria o educación literaria? Una discusión desde el *Eidos* curricular en las actividades de aprendizaje del libro de texto de segundo año medio”, en *Revista de Educación y Desarrollo*, 52, 59-68.

la Tabla 3 se propone comparativamente explicar las claves donde se inserta la lectura literaria como fenómeno.

Tabla 3. Racionalidades curriculares y lectura literaria escolar

Dimensiones y subdimensiones	Racionalidad Técnica	Racionalidad Práctica	Racionalidad Crítica
Supuestos epistemológicos			
<i>Concepción de realidad</i>	Independiente de los observadores.	Independiente de los observadores, pero resignificable.	Dependiente de los observadores.
<i>Concepción hegemónica del conocimiento</i>	Universal, transferible y asimilable.	Contextual y resignificable en la interacción (entre el medio y los sujetos).	Histórica y culturalmente situado; construible y deconstruible.
<i>Rol de la educación</i>	Proveer procedimientos para controlar y gestionar el medio.	Proveer procedimientos para interactuar y resignificar en, desde y con el medio.	Proveer procedimientos para la emancipación.
Discurso educativo			
<i>Proceso educativo</i>	Centrado en contenidos, objetivos y productos.	Centrado en procesos deliberativos y socialmente contruidos.	Centrado en procesos dialécticos, críticos y autocríticos.
<i>Figuración del estudiantado</i>	Receptor pasivo de estímulos externos.	Constructor social de significados.	Sujeto histórico situado en dinámicas de poder.
Relatos curriculares			
<i>Contenidos curriculares</i>	Verdades objetivas, universales e independientes del tiempo y del lugar de los participantes.	Hipótesis comprobables en la práctica con carácter interpretativo.	Construcciones socioculturales en escenarios de desigualdad socioepistémica.
<i>Evaluación curricular</i>	Mecanismo de medición centrados en los productos e independiente a la multiplicidad de diferencias.	Comprensión procesual cristalizada en desempeños.	Disposición a la acción transformadora con carácter crítico y autocrítico.
Experiencias lectoliterarias			
<i>Enfoque lector dominante</i>	Lingüístico.	Lingüístico y psicolingüístico.	Sociocultural y transaccional.
<i>Postura didáctica dominante</i>	Eferente.	Eferente y estética.	Estética.
<i>Formas de explicar la experiencia</i>	Expresiones eferentes poslectura.	Expresiones eferentes y estéticas durante la lectura (con sentido de individualidad).	Expresiones estéticas durante y poslectura (con sentido de construcción social).
<i>Construcción de significados</i>	Independiente de la realidad de los observadores; homogénea.	Independiente de la realidad de los observadores; heterogénea.	Dependiente de la realidad de los observadores; heterogénea.
<i>Proceso de legitimación de la experiencia</i>	Centrado en la declaración universal y estandarizada de desempeño lector.	Centrado en la construcción colectiva que tributa a desempeños universales y estandarizados.	Centrado en la agencialidad, la biografía diversa y la carga política de los lectores.

Fuente: Elaboración propia con base en Fernando Murillo (2017).

Siguiendo nuevamente a Murillo (2017), podemos señalar que las premisas clave de cada racionalidad se relacionan con el predecir, medir, controlar y transferir (en el caso de la técnica), comprender, dialogar e interpretar (en la práctica) y, develar, emancipar, transformar y deconstruir (en el caso de la crítica). Quizá desde esas distinciones semánticas (también políticas) resulte pertinente sumar a la discusión las propuestas de Tomaz Tadeu da Silva (1999) y Bonaventura de Sousa Santos (2018, 2019), quienes reflexionan sobre el carácter político del poder en el campo curricular sentenciado que, en suma, las teorías tradicionales (técnicas) y las críticas, deben dar paso, en contextos de múltiples diferencias, exclusiones e injusticias, a un paradigma emergente que denominan poscrítico. En este nuevo escenario, las preocupaciones didáctico-curriculares son desplazadas a las complejas relaciones entre el ser, el saber y el poder, dentro del marco de las llamadas políticas de la diferencia y en contexto de subalternización y colonialidad (sobre esto habrá más desarrollo en los siguientes numerales).

Del modo que sea, la experiencia de lectura literaria escolar ocurre en contextos de complejidad política y epistémica, de ahí que cualquier evento de literacidad requiera ser examinado en los términos propuestos, es decir, examinado en sus coordenadas de racionalidad, en sus sustratos epistemológicos y en sus dimensiones políticas, todo lo cual se trasunta en una revisión crítica desde un marco específico: la justicia socioeducativa. Retomando una premisa del inicio de esta tesis, y en la aceptación de la complejidad de la empresa aventurada, los siguientes numerales pretenderán clarificar y explicar constructos conceptuales muchas veces ripiosos, situados en la relación entre la justicia social como proyecto de la justicia educativa y la lectura literaria escolar.

2.2. Justicia social y justicia educativa

2.2.1.- Justicia social: una aproximación introductoria

Señala Javier Murillo (2018) que la justicia es un camino, no una meta. Partiendo de esa premisa e interpretando su carácter metafórico, valdría acotar que la justicia social es un proyecto complejo que reconoce dimensiones jurídicas, económicas, culturales, sociales y epistémicas cuyo propósito es derribar las barreras de exclusión y desigualdad. Añade el pensador español que si bien la idea de justicia tiene latos antecedentes históricos, la riqueza del sintagma “justicia social” adquiera robustez desde mediados del siglo XIX con la problematización a tres dimensiones que constituyen su objeto: distribución, reconocimiento y participación (Murillo, 2011; Carneros *et al.*, 2018).

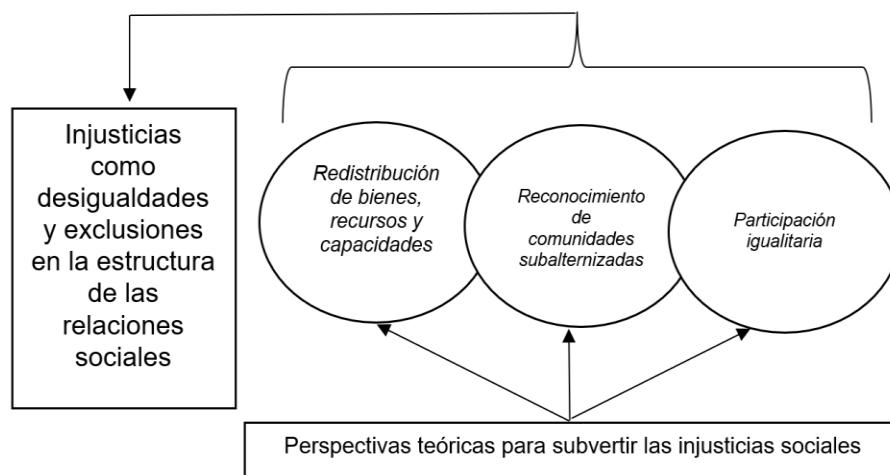
La primera dimensión (carácter distributivo), fundado en los planteamientos de John Rawls (2012, 2015), supone comprender la injusticia como un campo de bienes, recursos y servicios mal distribuidos que deben ser repensados o, en estricto rigor, redistribuidos en una suerte de nuevo contrato social. Contrariamente, lo que se ha denominado un enfoque de capacidades plantea que, si bien los bienes y recursos son medios relevantes para el funcionamiento social, no bastaría con distribuirlos si no se distribuyen, junto con ellos, las capacidades necesarias para el funcionamiento social de las libertades individuales¹³. Nussbaum (2010), por ejemplo, plantea que las sociedades democráticas tendientes al desarrollo justo de sus relaciones sociales han de considerar la posibilidad de distribuir no solo los bienes y recursos en equidad, sino, además, las capacidades necesarias para deliberar respecto al bien común, reflexionar sobre los marcos de desigualdad y problematizar la ciudadanía desde una perspectiva de inclusión y exclusión.

El segundo hito en el marco de la justicia (dimensión de reconocimiento), estrechamente vinculado a los anteriores, emerge de la filosofía política de Nancy Fraser (2008a). Para dicha autora, la justicia posee un carácter bidimensional que incluye tanto políticas de redistribución como políticas de reconocimiento de las diferencias. En su argumentación, no podría pensarse la justicia social si no es en la relación de ambas dimensiones y, en consecuencia, en la interacción de sistemas que redistribuyan los bienes, recursos y formas de acceso, al mismo tiempo que reconocen los grupos marginalizados, las comunidades invisibilizadas y las minorías del entramado social.

¹³ En esta tesis no solo se refutan las premisas de Rawls por no considerar las capacidades individuales, sino, fundamentalmente, por suponer un estado original de ignorancia marcado por el hipotético desconocimiento de nuestro ser relacional e histórico.

Como corolario del enfoque recién descrito, es decir del reconocimiento de las diferencias como aspecto basal complementario a la distribución de bienes, servicios y capacidades, la noción de justicia como participación (Young, 2000, 2011; Fraser, 2005) supone que las desigualdades habitan en las sociedades de manera estructural y que la eliminación de las barreras de exclusión se consigue a través de la articulación de mecanismos participativos paritarios que contrarresten aquellos dispositivos que privan del desarrollo agencial.

Figura 1. Justicia social: tres perspectivas teóricas



Fuente: Elaboración propia

Como se advierte en la Figura 1, la comprensión histórica de las injusticias sociales como desigualdades y exclusiones que habitan las estructuras relacionales ha sido contrarrestadas, teórica y políticamente, con tres perspectivas disímiles (en cuanto a temporalidad y episteme), aunque complementarias en su función reparadora. De hecho, en planteamientos conceptuales recientes (Fraser, 2008b, 2015) se argumenta que, en ninguna circunstancia, sería posible hablar de justicia social si no es en la reunión de sus tres principios basales: distribución, reconocimiento y participación (lo que se ha denominado tridimensionalidad de la justicia).

De esta presentación panorámica se desprende que las problemáticas susceptibles de ser analizadas en clave de justicia social corresponden a cualquier evento relacional que ponga en tensión la igualdad, la equidad y/o la inclusión (ya sea de forma material o simbólica) ¿Cómo se vincula esto con el campo educativo? ¿Es posible hablar de una educación para la justicia? ¿Es posible hablar de una justicia educativa? En el siguiente apartado se explorará, de manera

general, esta relación para anteceder lo que constituirá, en página ulteriores, un desarrollo más profundo.

2.2.2- Justicia educativa: esbozo general

En el año 2012, la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social reeditó un texto pionero para lo que se comprenderá como justicia educativa, publicado por Pablo Lapatí en enero de 1964. El mencionado autor, tras la observación crítica del contexto educativo mexicano, señaló que nunca la justicia social será resultado de meros factores cuantitativos. Advirtió: “la multiplicación de escuelas y maestros, por sí sola, no es sino una condición externa de posibilidad –necesarísima, desde luego– de la verdadera “justicia social” que la educación es capaz de instaurar y promover” (Lapatí, 2012, p.200). Consecuente con su crítica, continuó Lapatí:

Más importante sería fijarnos en el contenido de la educación y examinar si este está inspirado por una filosofía que fundamente un orden social justo. Pero tampoco el contenido educativo agota la función que corresponde a la educación para instaurar la justicia en las relaciones de convivencia. (p.200).

Varios apuntes se desprenden de las sentencias referidas. Primero, la relevancia de la crítica del autor a la concepción lineal que restringiría la presencia de más escuelas y más docentes como condición causal para el desarrollo de la justicia social (dado el aumento de la distribución de posibilidades de acceso). Segundo, la crítica a la marcada preeminencia de los estándares cuantitativos como indicadores de desarrollo humano en desmedro del análisis a los sistemas cualitativos de reconocimiento de las diferencias y, tercero, la emergencia relacional de dos campos hasta ese entonces explorados en independencia: la justicia social y la justicia educativa (especificados en el agudo examen a los contenidos escolares y a las estructuras relacionales de las instituciones de educación).

En efecto, si como antes se decía, la justicia como camino crítico (es decir, como perspectiva teórico-metodológica) corresponde a la problematización de cualquier evento relacional que ponga en tensión la igualdad, la equidad y/o la inclusión (ya sea de forma material o simbólica), la educación como campo tiene mucho que decir al respecto, pues, en ella, se cristalizan múltiples dinámicas sociales de desigualdad y exclusión. Sobre este particular, y atendiendo a la propuesta pionera de Lapatí (1964), Aguilar Nery (2016) señala que la existencia del concepto “justicia educativa” en Iberoamérica, cuya emergencia data bibliográficamente desde

la década del 80 del Siglo XX, aprox., deviene de la necesidad de registrar y develar las injusticias imperantes en los diversos sistemas educacionales de la región, describiendo y explicando los estados injustos tanto como orientando las posibilidades de cambio para la construcción futura de sistemas relacionales justos.

Lo justo o injusto en educación, de este modo, está determinado por el examen a los sistemas de exclusión y por la revisión crítica de las desigualdades, siempre en consideración de tres perspectivas relacionales: 1.- distribuciones de bienes, recursos y capacidades, 2.- reconocimiento de las diferencias y, 3.- mecanismos de participación en dinámicas de aprendizaje. Para Antonio Bolívar (2005, 2012), por ejemplo, la gran interrogante de la justicia educativa como campo radica en la tensión entre el desarrollo de la igualdad o la equidad dentro de los sistemas educacionales. Argumenta que estas nociones tienden a evaluarse como absolutos obviando su dinamismo contextual y, sobre todo, obviando sus matices de complementariedad. Afirma:

El derecho a la educación está vinculado, como universalización, al paradigma de la igualdad; por su parte, asegurar el éxito educativo para todos se asocia al *paradigma de la equidad*. La discusión, en cualquier caso, está en cómo entender la “*igualdad de oportunidades*”, desde la insuficiencia de la igualdad formal a las exigencias de la equidad. (Bolívar, 2012, p.13)

Como se advierte, la justicia educativa ha focalizado parte de su reflexión en la igualdad. Sin embargo, el foco de esta particular comprensión también se ha desplazado hacia la equidad, teniendo en tal caso dos premisas fundantes (Bolívar, 2005, 2012): 1.- Igualdad equitativa de oportunidades y principios de diferencia, 2.- Distribución que puede ser desigual si beneficia a los menos aventajados. En el mismo tenor temático, Sánchez y Manzanares (2014) señalan que existen tres periodos distinguibles en cuanto a las diversas aplicaciones educativas de la igualdad/equidad como principios especificadores de la justicia: igualdad de acceso, igualdad de oportunidades y equidad como inclusión.

En el primer caso (entre los años 50 y 80 del siglo pasado), la educación se concibió como un dispositivo clave para la reducción de la pobreza, por ello, las políticas públicas se orientaron a generar la igualdad de acceso a los sistemas educativos (política movilizadora por la distribución como principio teórico). En el segundo caso, que a nivel internacional se sitúa entre los años ochenta y dos mil, la finalidad educativa fue luchar contra la exclusión a través de mecanismos compensatorios promovidos para evitar la deserción (de ahí su énfasis en la igualdad de

oportunidades con supuesta independencia de los orígenes socioeconómicos, lo que se traduce a políticas también devenidas de la distribución, aunque mucho más dialogantes con su componente de “capacidades”). La tercera distinción, cuya ubicación temporal corresponde al inicio del nuevo siglo (hasta el presente), da cuenta de un marcado énfasis por un nuevo objeto de las políticas educativas: más relevante que la compensación de desigualdades, serán las problemáticas de desadaptación y vulneración devenidas del reconocimiento de la multiplicidad de diferencias (apuntando al desarrollo de oportunidades de aprendizaje como desarrollo personal y social, en tanto políticas desprendidas directamente del enfoque de capacidades tanto como de los enfoques de reconocimiento y participación).

Si bien los propósitos educativos de cada periodo son, en términos generales, cubiertos, no habría el mismo grado de satisfacción histórica reportada desde sus fines sociales. En efecto, en los tres periodos se siguen perpetuando brechas socioeconómicas y culturales, fundamentalmente por: 1.-el énfasis dado a la extensión de la cobertura en desatención de los funcionamientos didácticos curriculares que generan desigualdades e injusticias y, 2.- por los cambios discursivos de las políticas públicas que, sin modificar la comentada estructura didáctico-curricular, propició aquello que se ha denominado inclusión a lo “mismo” (Sánchez & Manzanares, 2014).

Esta crítica en torno a los sistemas de distribución (como política de afectación a los mecanismos de ingreso educativo a través de compensaciones que no desestabilizan las injusticias curriculares ni didácticas), es también advertida por Montes y Parcerisa (2016), quienes señalan que la justicia en el campo pedagógico ha sobrevalorado la redistribución de acceso, cobertura y bienes materiales, obviando los componentes simbólicos (didácticos, curriculares y evaluativos) que reproducen injusticias culturales. Argumentan que, si bien está documentado que las dimensiones socioculturales informan los desempeños escolares, son los propios funcionamientos subyacentes a los desempeños los que, a veces inadvertidamente, generan las desigualdades.

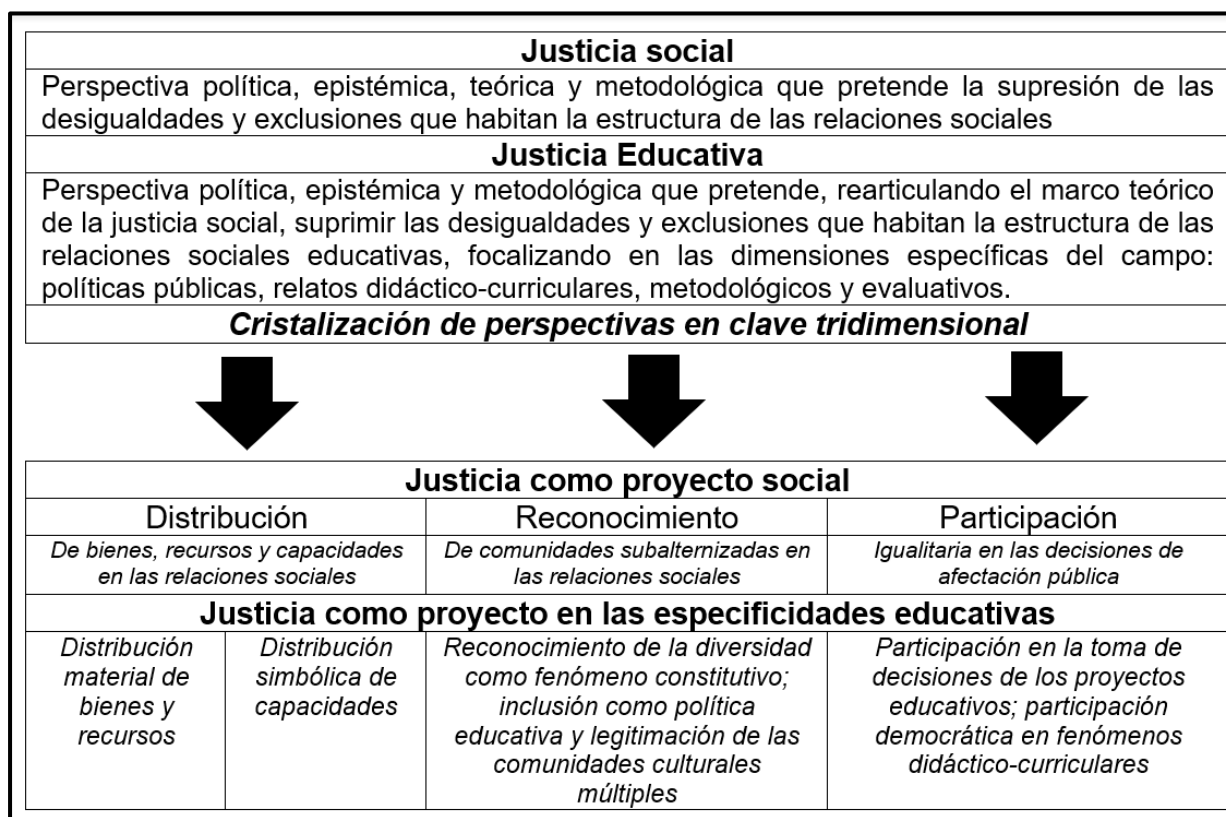
La transformación de los funcionamientos subyacentes debe ser, según Montes y Parcerisa (2016), necesariamente posdistributiva, es decir, debe enfocarse más que en la corrección compensatoria de las injusticias materiales, en la identificación y cambio de aquellas dimensiones simbólicas y micropolíticas que operan en los contenidos, las interacciones, las creencias y las experiencias de los agentes educativos. En el mismo sentido, Velleda, Rivas y Mezzadra (2011) proponen que una justicia educativa que pretenda la completud deberá trabajar sobre las injusticias que devienen en la escuela tras hallarse enraizadas en la estructura económica de las

sociedades, tanto como trabajar transformando las injusticias que derivan del reconocimiento o del estatus social de las diferencias culturales (o que derivan fundamentalmente de la anulación histórica de las posibilidades de expresión de la diversidad social y cultural, colectiva e individual).

En efecto, y en contexto de las políticas que en las últimas décadas demandan por el reconocimiento de las diferencias, los marcos de acción de la justicia educativa han erigido al reconocimiento como constructo visibilizador de la inclusión educativa (Booth & Ainscow, 2011; Ramírez, 2020; Blanco & Duk, 2011; Ocampo, 2017; Druker Ibáñez & Sánchez Lara, 2021). En tal caso, la justicia educativa no es solo un tema de distribución de bienes y recursos para lograr la igualdad y la equidad, sino, además, un desafío de inclusión de grupos históricamente negados. En este reconocimiento de las diferencias, y tal como se argumenta desde el mismo campo de la justicia social (Fraser, 2008a), no tendría sentido reconocer las diferencias si ese reconocimiento no trae consigo una readecuación crítica de los sistemas de participación.

De esta manera, y aplicadas a la escuela, las premisas de la justicia social se pueden sintetizar como marcos críticos de articulación y regulación que, según Bolívar (2012), organizan la estructura social y la igualdad de oportunidades ya sea reduciendo las brechas desde la intervención estructural o acomodando los relatos para el desarrollo justo de los aprendizajes diversos concebidos como válidos dentro de las estructuras desiguales.

Figura 2. Justicia educativa desde el marco de la justicia social



Fuente: Elaboración propia con base en Sánchez Lara, R., & Silva Contreras, M. (2022). Creación autobiográfica en contextos literarios escolares: una propuesta de lectura y escritura para la justicia educativa. *Polyphōnia. Revista De Educación Inclusiva / Polyphōnia. Journal of Inclusive Education*, 5(2), 92-120.
<https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/417>

La Figura 2 demuestra la estrecha relación teórica entre los marcos de referencia de la Justicia Social y su articulación en el campo educativo. Como se ha señalado en este numeral, los esfuerzo desde la justicia educativa han profundizado en las relaciones entre igualdad, equidad e inclusión reconociendo las especificidades de la educación como objeto, es decir, las dimensiones que de suyo se actualizan en las dinámicas pedagógicas (disposiciones didáctico-curriculares, metodologías de enseñanza, evaluación, políticas públicas, formación inicial docente, etc.).

Este reconocimiento, sin embargo, no ha estado exento de críticas, debido de manera principal al despliegue distributivo de políticas de acceso y de bienes materiales en desmedro de aquello que, desde el 2000 en más, se ha transformado en una gran preocupación pedagógica: la inclusión como política de diferencia. En tal caso, las dimensiones simbólicas de la justicia educativa (distribución de capacidades, reconocimiento de comunidades subalternizadas y participación democrática) han cobrado relevancia y fuerza dentro de un marco en construcción

que, pese a su cada vez más creciente locución (Bassey, 2016; Ben Shahr, 2017; Martin, 2020; Merry, 2020), presenta algunos importantes vacíos. ¿Cuáles son esas deudas teóricas? ¿Cómo esta tesis se hacer cargo de ellas?

Resulta relevante otorgar a la justicia educativa un sustento epistémico que refuerce su constatación de presente como proyecto “de futuro”, en el gesto conceptual de situarla de manera tridimensional en un marco histórico (latinoamericanamente hablando). Para tales propósitos, en los siguientes apartados se abordará la justicia educativa como justicia epistémica y se desarrollarán, con mayor profundidad teórica, tanto la distribución como el reconocimiento y la participación, a fin de posicionar las distinciones que permitirán argumentar, con solidez, la mentada tridimensionalidad.

2.2.3-. Justicia educativa como distribución de capacidades

Para conceptualizar la idea de justicia como distribución en el campo educativo, es necesario devolverse a la propuesta primaria del filósofo liberal John Rawls. En su argumentación, que inicia con una hipótesis filosófica que denomina posición original¹⁴, los sujetos sociales si no supiéramos como acto consciente cuáles son nuestras contingencias arbitrarias (lugar de nacimiento, color de piel, riqueza acumulada en el seno familiar, geografía social, religión, etc.) yuviésemos, en ese contexto, que definir los parámetros de justicia, elegiríamos dos principios fundamentales: las libertades básicas y las desigualdades positivas (Rawls, 2012).

En su propuesta, la noción de libertad básica se restringe a la posibilidad constitucional de optar a la distribución de libertad política (de elegir y ser electo); la de expresión y la libertad de propiedad. Respecto a las desigualdades positivas, su postura asume que escogeríamos optar a la distribución de riquezas, bienes, servicios y puestos de poder generando condiciones de igualdad para la competencia; en tal caso, la desigualdad se aceptaría si todos obtienen beneficios, aunque, especialmente, los menos favorecidos por la distribución originada en la ignorancia de nuestras contingencias arbitrarias. Señala:

Para nosotros, el objeto primario de la justicia es la estructura básica de la sociedad o, más exactamente, el modo en que las grandes instituciones sociales distribuyen los derechos y

¹⁴ Por posición original, Rawls comprende un estado hipotético donde los sujetos no sabríamos nada sobre nuestro origen y condición sociocultural ni socioeconómica. En su propuesta teórica, habría un velo de ignorancia cubriendo lo que denomina contingencias arbitrarias, es decir, disposiciones azarosas que nos hacen ser de tal religión, cultural, dominio social, dominio cognitivo, etc.

deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas provenientes de la cooperación social. Por grandes instituciones entiendo la constitución política y las principales disposiciones económicas y sociales. Así, la protección jurídica de la libertad de pensamiento y de conciencia, la competencia mercantil, la propiedad privada de los medios de producción y la familia monógama son ejemplos de las grandes instituciones sociales. Tomadas en conjunto, como esquema, las grandes instituciones definen los derechos y deberes del hombre e influyen sobre sus perspectivas de vida, sobre lo que puede esperar hacer y sobre lo que haga. (Rawls, 2012, p.20).

De la cita tomada de su obra fundamental, *Teoría de la Justicia* (2012), se desprenden varios apuntes relevantes: primero, que son las grandes instituciones las que distribuyen derechos y deberes (también las ventajas provenientes del contrato social); segundo, que por grandes instituciones serán entendidas la constitución política, el mercado, la propiedad privada y la familia monogámica; tercero, y quizá lo más relevante, es que estas grandes instituciones deberán influir en las perspectiva de vida de la ciudadanía.

Su pensamiento es refrendado en la obra *Liberalismo político* (2015), donde añadirá dos conceptos centrales a su teoría de la justicia: razones públicas y consensos traslapados. Por razones públicas comprende argumentos universales que son representativos de las mayorías (las mismas que crean y definen las normas constitucionales); por consensos traslapados comprende la negociación ideológica de doctrinas comprensivas que dan sentido a la cosmovisión social donde la distribución constitucional ocurre; doctrinas que, en su lógica, nunca han de ser ni epistémicas ni metafísicas, menos filosóficas ni morales. Desde esta perspectiva, lo universal y representativo de la mayoría es tan válido como las creencias que habitan estos modos de ser generalizables, dejando, como más adelante se revisará, a las comunidades no representativas de lo mayoritario (en creencias y acciones) desplazadas al beneficio de la desigualdad positiva (Rawls, 2015).

En suma: las razones de las mayorías determinan los discursos ideológicos que subyacen a la distribución igualitaria bajo un principio de libertad individual. Bienes, servicios, recursos y accesos, serán, en su argumentación, distribuidos de igual manera entre todos y se aceptará que, como también se distribuye la libertad de mercado y las doctrinas filosóficas en la definición constitucional, habrá grupos menos favorecidos sobre quienes se hará legítima la desigualdad porque se les compensará o modelará para llegar a ser como las mayorías.

El premio nobel de economía, Amartya Sen, reflexionó años más tarde sobre la propuesta de Rawls y concluyó que, para el desarrollo humano, servía poco distribuir en igualdad las condiciones sociales si no se pensaba en distribuir las capacidades necesarias para maximizar los usos posibles de la libertad de acción. Sentencia:

Tan importante es reconocer el papel fundamental que desempeña la riqueza en la determinación de las condiciones de vida y de la calidad de vida como comprender el carácter limitado y eventual de esta relación. Una condición satisfactoria del desarrollo debe ir mucho más allá de la acumulación de riqueza y del crecimiento del producto nacional bruto y de otras variables relacionadas con la renta. Sin olvidar la importancia del crecimiento económico, debemos ir mucho más allá. (Sen, 2000, p.30).

La distribución material y económica es importante, dice Sen, pero hay que ir más allá. ¿Más allá de qué? ¿Más allá cómo? Su propuesta es considerar la libertad de ser y hacer (pese a no representar los discursos de la mayoría) como capacidad agencial de realizar los proyectos de vida que se valora realizar distribuyendo las capacidades necesarias para conseguir dichas empresas vitales. Añade en su obra *La desigualdad económica*:

El ingreso es solo uno de los muchos factores que influyen sobre las oportunidades reales de que disfruta la gente(...) Las oportunidades reales disfrutadas por diferentes personas se ven influidas muy sustancialmente por variaciones de las circunstancias individuales (por ejemplo, edad, incapacidad, propensión a la enfermedad, talentos especiales, sexo, maternidad) y también por disparidades del ambiente natural y social (por ejemplo, condiciones epidemiológicas, extensión de la contaminación, proliferación de la criminalidad local). En estas circunstancias, una concentración exclusiva en las desigualdades de la distribución del ingreso no puede ser adecuada para el entendimiento de la desigualdad económica. (Sen, 2016, p.224).

El otorgar oportunidades reales de elegir maneras de operar en sociedad (es decir, distribuir capacidades) garantiza, según Sen (2010, 2016), el desarrollo de los funcionamientos (en tanto estados y acciones para ser capaces) que son independientes a las diversas realidades socioculturales (diversidades naturales y sociales). Desde esta perspectiva, la agencia y las libertades reales están más determinadas por la distribución de capacidades de desarrollo que por la distribución material e igualitaria. ¿Qué capacidades distribuir? ¿Qué aspectos son parte de la crítica al modelo proporcional que no considera las capacidades como centrales?

La filósofa política Martha Nussbaum se hace cargo de las interrogantes planteadas cuando señala que la justicia distributiva, tal como es propuesta por Rawls, evidencia tres problemas no resueltos en el campo de la justicia social: 1.- en la idea de lo universal se excluyen condiciones sociales como la discapacidad y la minusvalía (que nunca habitan el relato de las razones públicas), 2.- en la premisa de los consensos traslapados se pierden riquezas culturales propias de las diversas nacionalidades y, 3.- la premisa constitucional e institucional omite la consideración de la justicia hacia animales no humanos (Nussbaum, 2007).

Así las cosas, problematiza Nussbaum (2007) que la tradición contractualista cristaliza una tautología falaz: los sujetos primarios de la justicia son los mismos que diseñan los principios básicos de relación social, por lo tanto, se piensan desde las propias razones públicas en independencia de otras realidades sociales. Desde esa perspectiva, la distribución justa no debería obedecer a principios normativos que solo representan a las grandes mayorías, sino que, tal como propone Sen, la distribución justa ha de fijar un marco mínimo constitucional de capacidades básicas. ¿Cuáles son dichas capacidades primarias?¹⁵

1.- Vida: Vivir una vida de duración “normal”, sin morir de forma prematura o antes de que valga haber vivido. 2.- Salud física: Mantener una buena salud (alimentación y espacios físicos adecuados). 3.- Integridad Física: Estar protegidas y protegidos de cualquier ataque, es decir, poder vivir sin peligros. 4.- Sentidos, imaginación y pensamiento: Usarlos para experimentar y producir según se juzgue pertinente. 5.- Emociones: Sentir emociones y expresarlas. 6.- Razón Práctica: Ser capaces de reflexionar sobre la vida que se desea llevar. 7.- Afiliación: Ser capaces de vivir por y para otros sin ser humillados por raza, sexo, orientación sexual, etnia, religión u origen. 8.- Otras especies: Ser capaces de convivir con el medio no humano de manera cercana y respetuosa. 9.- Juego: Ser capaces de valorar y disfrutar de actividades recreativas. 10.- Control sobre el propio entorno: Ser capaces de participar en las decisiones políticas y poder poseer propiedades en igualdad de condiciones.

Como se advierte, muchas de estas capacidades son susceptibles de ser trabajadas en diversos niveles del campo educativo. Consciente de ese alcance, la misma autora propondrá que, en plano educacional, hay tres capacidades fundamentales que permitirían pensar el desarrollo pedagógico desde lo humano y no desde el mercado. En suma, propone Nussbaum (2010, 2011, 2016) para el quehacer educativo desarrollar las capacidades de:

¹⁵ En su obra *Las fronteras de la justicia* (2007), Nussbaum propone estas diez capacidades señalando que operan como marcos mínimos regulatorios de las constituciones que se piensen en clave de justicia social. Lo expuesto corresponde a un parafraseo de las páginas 88-89 del mencionado libro.

1.- Deliberar acerca de los problemas políticos que afectan a las comunidades nacionales, examinándolos, reflexionando y debatiendo sobre ellos. 2.- Pensar en el bien de las comunidades como un todo (no solo del propio grupo local) para verse como parte de un orden social global en que los problemas de muchos tipos requieren de conversaciones transnacionales para su resolución. 3.- Preocuparse por la vida de otros y de otras, imaginando lo que las políticas de muchos tipos significan en cuanto a las oportunidades y experiencias de las personas que componen la alteridad.

Todo lo antes expuesto, presentado como ejemplo, podría plantearse del siguiente modo. Supondremos el caso de una política pública que distribuya el acceso igualitario a las escuelas como derecho constitucional. Supondremos, además, que esta constitución está amparada teóricamente por los principios de Rawls, por lo tanto, legitima la competencia de mercado y habilita a las instituciones (con igualdad de recursos) a desarrollar con libertad sus proyectos educativos siempre y cuando tributen a las razones públicas (que serán, como menciona el autor, campos ideológicos determinados por la iglesia, la familia monogámica y la libre competencia).

Si todos y todas ingresan, podría asumirse un triunfo en nombre de la justicia distributiva. Pero ¿qué pasa si hay estudiantes que no representan las razones públicas de la mayoría? ¿qué pasa si, dada la libertad de mercado, una institución decide cobrar un copago de permanencia? Se asumirá que la distribución con ellos fue desigual y harán las legítimas las inequidades porque el mismo sistema buscará favorecer a las minorías desfavorecidas; habrá cursos para nivelar su desnivel, habrá discursos para modelar sus creencias hasta hacerla idénticas a las mayoritarias... habrá injusticias en nombre de la justicia, dirían Sen y Nussbaum.

Si, por el contrario y siguiendo a estos últimos autores, se garantizara el ingreso como política pública y, una vez dentro, todas y todas recibieran una formación en capacidades que les permitiese dar curso a su agencia a través de disposiciones didáctico-curriculares que legitimen las diferencias a través del desarrollo de deliberaciones por el bien común, de la valoración de la imaginación tanto como de la razón, del juego y de las emociones, se pensaría en lo distribuido ya no como bienes materiales sino como bienes simbólicos centrados en las capacidades con independencia de las razones universales.

Más allá de la ficción del caso hay, al menos en la política pública chilena, un buen ejemplo para reportar. En la década del 90, y bajo la premisa de la igualdad de oportunidades como

componente de justicia, el Ministerio de Educación optó por distribuir un recurso material para todos y todas (el libro de texto). En nombre de la justicia distributiva, un logro. Sin embargo, como han documentado múltiples investigaciones, dicho material distribuido propició injusticias simbólicas toda vez que, junto con los textos, se distribuyeron actividades de aprendizaje que reprodujeron (y reproducen) principios heteronormativos, habilidades universales que no visibilizan las comunidades históricamente excluidas y valores competenciales que no reconocen potenciales socioculturales de desarrollo agencial (Rockwell, 2001; Sánchez Lara, 2020e, Fernández Darraz *et al.*, 2021; Sáez-Rosenkranz & Popow, 2021).

Si bien, y como se revisó, la perspectiva distributiva de la justicia tiene sus tensiones internas (devenidas de las tesis y contratesis de sus principales exponentes), en general presenta un vacío que advirtieron otros filósofos políticos como Charles Taylor (2009), Axel Honneth (2006,2007,2011) y Nancy Fraser (2000,2005, 2008a, 2016). Para esta última, de hecho, el principio distributivo solo puede hacerse cargo de las desigualdades socioeconómicas sin rozar las problemáticas que ella denomina paradigmáticas del conflicto político: las de reconocimiento (Fraser, 2000).

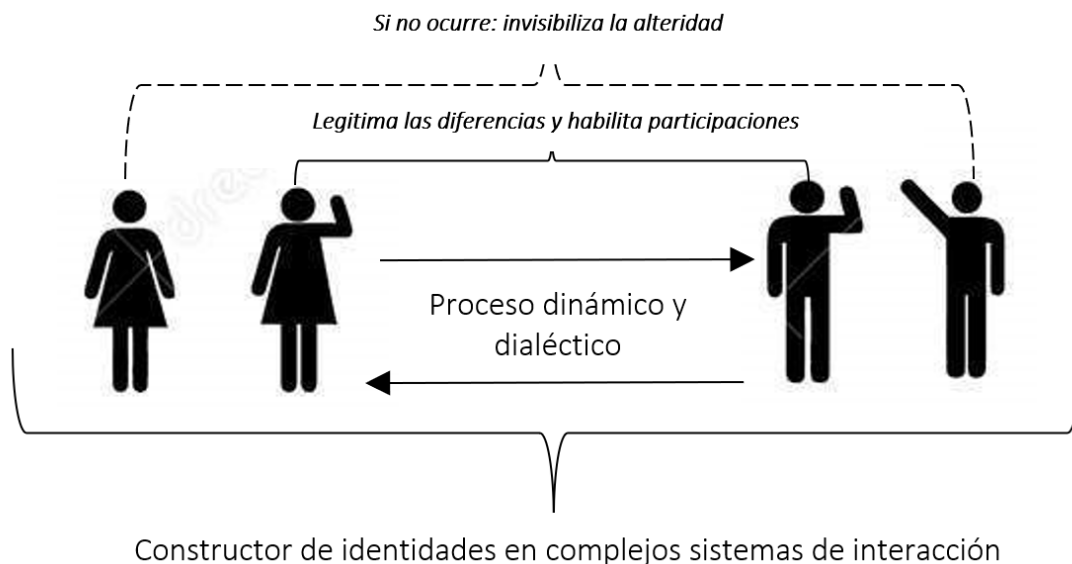
Aunque las obras revisadas de Sen y Nussbaum permiten advertir esos vacíos (dado el no reconocimiento agencial, el no reconocimiento de animales no humanos ni el de comunidades inferiorizadas), será la camada posterior de pensadores políticos (Taylor, Fraser y Honneth, por mencionar algunos) quienes pondrán el acento en la legitimación de las diferencias como aspecto clave de la justicia social. En tal caso, resulta fundamental la distinción que introduce Fraser (2000) en torno a dos tipos de injusticias: por un lado las socioeconómicas, que habitan la estructura de las sociedades y se especifican en explotación, desigualdades de bienes y privaciones de acceso, y por otra parte, las injusticias culturales o simbólicas, que están arraigadas en “en los modelos sociales de representación, interpretación y comunicación” (p.3) y que se especifican, por ejemplo, en la invisibilización representativa o en la invalidación de formas de comunicación y significación de comunidades menos avenidas a los discursos hegemónicos de universalidad.

¿Qué y a quién reconocer para hacer justicia? En el siguiente apartado se profundizará en esta dimensión del problema.

2.2.4-. Justicia educativa como reconocimiento (un apronte hacia el autorreconocimiento)

Como se expresará en la Figura 3, el reconocimiento es una categoría (tanto filosófica como política) que ha sido explorada desde múltiples perspectivas: como un proceso intersubjetivo y dialéctico de construcción de identidad (Hegel, 1966), como afirmación ética que actúa en oposición al desprecio (Honneth, 2006, 2007, 2011), como consideración (incluso como necesidad) dialógica de autocomprensión, autorreconocimiento y autorrealización (Taylor, 2009), como tarea crítica para visibilizar las diferencias de los grupos estructuralmente oprimidos (Young, 2000, 2011) y como construcción analítica que, en estrecho vínculo con principios redistributivos y de paridad participativa, devela y transforma las injusticias culturales y económicas (Fraser, 2000, 2005, 2008a, 2008b, 2015, 2016).

Figura 3. Reconocimiento como principio de justicia



Fuente: Elaboración propia.

Para varios autores (Marcone, 2009; de la Maza Samhaber, 2010; Prada Londoño, 2015) la proposición hegeliana respecto a la naturaleza de la identidad, lo intersubjetivo y las relaciones sociales representa un discurso primario. Su propuesta filosófica respecto a la dialéctica entre Señor y Siervo antecede a la exploración que, por ejemplo, desde la filosofía política y la justicia

social, otras voces como Taylor (2009), Honneth (2011) y Fraser (2008) han proclamado en torno a las políticas de reconocimiento. En efecto, en la Fenomenología del Espíritu (1966) Hegel caracteriza las relaciones de reconocimiento en términos de dominación y sumisión, señalando que se es sujeto en la medida que otro u otra autoconciencia libre logra reconocerse idéntico y, a la vez, distinto de otro u otra en quien reconoce las diferencias.

En la metáfora expone la presencia del Señor como una autoconciencia que es para sí porque otra conciencia independiente no se reconoce igual y lo significa, relacionalmente, en su diferencia, y, por otro lado, presenta la figura del Siervo como alguien que asume al Señor como esencia, verdad y conciencia independiente de sí -negatividad que lo diferencia y sobre la cual funda su ser-. Ya que uno reconoce la potencia absoluta del otro y el otro el miedo a desaparecer sin la autoconciencia que lo define, será el trabajo o la acción de servidumbre aquello que, en definitiva, presente la singularidad como autoconciencia de ser puro para sí -autorreconocimiento- (Hegel, 1966; Kojève, 1975).

En la propuesta filosófica hegeliana el carácter dialéctico supone la lucha por la transformación del no reconocimiento hacia el reconocimiento de las diferencias por medio de la acción (Hegel, 1966; Kojève, 1975). Entonces, inicialmente, se podría afirmar que “el reconocimiento es una categoría que relacional y dialécticamente identifica y afirma las cualidades de un otro, al mismo tiempo que lo habilita a participar de aquello en que es reconocido como mismidad y como diferencia” (Sánchez Lara, 2020a, p.12). La dimensión relacional de los reconocimientos es un aspecto heredado de propuestas como las de Taylor (2009), quien asegura que se llega a ser en plenitud gracias a la afirmación de cualidades enunciadas por los otros. De esta manera, reconocerse los unos a los otros fundaría el buen vivir (en el caso de reconocimientos plenos), o en su defecto y en ausencia de dichos reconocimientos, una relación de *desprecios* a partir de múltiples retóricas de exclusión-negación (Honneth, 2006).

Ya situado en el marco de la justicia social, el reconocimiento se transforma en un modelo paradigmático que reacciona, críticamente, a la superioridad de las mayorías como razones públicas (Rawls, 2012, 2015), a la negación de la agencia como acto primario (Sen, 2000, 2016) y a la ausencia de comunidades invisibilizadas advertidas por Nussbaum (2007). Para Axel Honneth (2007), la carencia de reconocimiento es un problema de afectación ética que se transforma en desprecio cuando actualiza lo que denomina una tesis de reificación, es decir, cuando se asume la minusvalía de las experiencias generadoras de sentido y se asocia el reconocer a las posibilidades de conocimiento que siempre ocurren, según su juicio, en un marco de relaciones de poder.

Señala el pensador alemán que la falta de reconocimiento opera como exclusión cultural porque, actuando desde las instituciones públicas y las relaciones sociales, limita la articulación de experiencias particulares amenazando la identidad de los seres humanos como sujetos relacionales (Honneth, 2011). ¿Pero quiénes son, en este contexto, los sujetos no reconocidos? Fraser señala que dependiendo del tipo de exclusión se puede hablar de dos tipos de comunidades no reconocidas¹⁶: las de clase (sobre las cuales la injusticia se soluciona con principios fundamentalmente redistributivos) y las sexuales (quienes ven privado el reconocimiento). Añade, sin embargo, que hay comunidades bivalentes sobre las cuales operan tanto las injusticias económicas como las culturales o simbólicas: las de género y las de raza¹⁷ (Fraser, 2000, 2008).

En la base de las injusticias de reconocimiento, subyace un gesto primario de visibilidad que Honneth (2006, 2011) distingue como actos cognitivos versus actos éticos. Propone que hay impedimentos u obstrucciones visuales para ver o hacer perceptible a sujetos y objetos (invisibilidad cognitiva) y otras negaciones éticas que consisten en no reconocer (con acreditaciones expresivas) la humanidad de los otros pese a saberlos como unidades complejas de la relación social. Señala:

Mientras que con el conocimiento de una persona nos referimos a su identificación, que se puede incrementar gradualmente, como individuo, con el «reconocimiento» podemos designar el acto expresivo mediante el cual es conferido a aquel conocimiento el significado positivo de una apreciación. A diferencia del conocimiento, que es un acto no público, cognitivo, el reconocimiento depende de medios, en los que se expresa el hecho de que la otra persona debe poseer una «vigencia»; y en el nivel elemental, en el que hemos operado hasta el momento con el fenómeno de la «invisibilidad» social. (Honneth, 2011, p.170).

Con base en la biología del conocimiento, y como consecuencia del propio trabajo investigativo de esta tesis, las propuestas de reconocimiento para el campo de la justicia educativa que hemos levantado en diversas publicaciones refieren a que, desde la aceptación histórica de ciertas invisibilidades étnicas, raciales y sexuales, los gestos y expresiones éticas, políticas y epistémicas por la visibilización exceden el esencialismo y reclaman la consideración ontológica de

¹⁶ Para la autora, estas categorías son solo analíticas, pues, en las realidades, estas se entrecruzan.

¹⁷ Sobre el punto anterior, suficiente evidencia histórica demuestra, por ejemplo, cómo las mujeres y los homosexuales han sido privados de reconocimiento tanto como algunas comunidades racializadas: negros, pueblos originarios, campesinos, etc.

las diferencias, mediante el reconocimiento que favorezca el autorreconocimiento de, al menos: la diversidad de todos y todas como condición constitutiva, la biografía como único antecedente del saber, las emociones como especificadoras de acciones y como gatillantes de cualquier aprendizaje, la capacidad de crear y de significar (de acuerdo con la multiplicidad biográfica) y de la voz como espacio de participación (Sánchez Lara, 2020a, 2020c, Sánchez Lara, 2021, Sánchez Lara & Druker Ibáñez, 2021, 2022; Druker Ibáñez & Sánchez Lara, 2021).

Como se advierte en la última línea, los reconocimientos no operan con autonomía de la participación (en tanto disposición habilitante), debido a que siempre son acciones de legitimación a participaciones específicas, con discursos y herramientas determinadas en contextos particulares de legitimidad (Sánchez Lara, 2020a; Sánchez Lara & Druker Ibáñez, 2021). Desde esta perspectiva, las propuestas por la justicia que sean expresadas solo desde la distribución o solo desde el reconocimiento, carecerían de una tercera dimensión que, al decir de Fraser (2008), engloba la llamadas tridimensionalidad de la justicia: reconocimiento, distribución y participación. ¿Cómo se entenderá, entonces, la participación? ¿Bajo qué circunstancias el participar es un acto de justicia? ¿Cómo se ha trabajado, en el campo educativo, el diálogo entre relación y aprendizaje?

2.2.5-. Justicia educativa como participación

Como señalan Escobar y Pezo (2019), la concepción “etimológica de participación proviene del latín tardío *participatio*, que indica la acción y afecto de tomar parte en algo, o hacer parte a alguien más sobre algo” (p.67). A partir de la cita, puede asegurarse que la participación es una acción que se realiza o que se permite realizar a alguien.

Sin embargo, esta idea de acción no representa, en todos los campos científicos, la misma connotación. En algunos casos, como reportan los mismos Escobar y Pezo (2019), se ha estudiado lo participativo como niveles de implicación en determinados procesos (informativa, consultiva, propositiva, evaluativa o ejecutiva), o como tipología de praxis social (participación electoral, ciudadana, política, etc). Con independencia de las formas conceptuales y analíticas, de lo que no queda dudas teóricas, es que participación contiene tanto sustratos políticos como epistémicos.

En torno a lo epistémico, algunas propuestas investigativas y conceptuales han demostrado que las formas de participación en las comunidades relacionales no están solo asociadas a los

haceres mecánicos de la reproducción social, sino que, por el contrario, están vinculados a la producción de conocimiento que puede o no tener validación política (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2000, 2001; Moll, 2019). En tal medida, la participación actualiza una dimensión de lo político toda vez que, como señala Fraser (2005, 2008a, 2015), ciertas estructuras económicas y ciertas jerarquizaciones culturales privan a determinados grupos de indefinidos medios o recursos para interactuar como iguales desde sus legítimas diferencias.

Este reverso epistémico y político tiene interesantes alcances en el campo educacional. Escobar y Pezo (2019) proponen, al respecto, un despliegue analítico de tres formas participativas que, según sus argumentos, pueden operar en interrelación dentro del escenario didáctico-curricular:

1-. Participación cosificada y estática: forma participativa circunscrita a momentos específicos que ocurren legitimados institucionalmente, por ejemplo, instancias deportivas, recreativas, cívico-escolar o interaccionales didácticas.

2-. Participación instrumental: forma participativa devenida de un protocolo posteriormente comprobado por alguna figura de autoridad bajo la lógica del cumplimiento formal, donde no se valoran los acuerdos más que las cantidades de participación. Por ejemplo: las votaciones de centros de alumnos, las actividades ceremoniales y las elecciones de presidentes de curso.

3-. Participación autorizada y obligatoria: forma participativa que desconoce la agencia decisional y el flujo experiencial como participación, reduciendo las acciones a aquellas susceptibles de ser autorizadas o a aquellas que son consecuencia de un mandato de autoridad.

De manera contraria a estas formas coaptadas de participación, Anderson (2001) propone, nuevamente en el campo educativo, la idea de participación auténtica. En su enunciación, señala que se participa con autenticidad toda vez que las comunidades deliberan los quiénes de la participación, los para qué, las condiciones políticas de la misma y los límites de su representación, teniendo como fin último la justicia y la formación de una ciudadanía democrática. Así las cosas, identificadas las fuentes de inautenticidad (tecnologías y jerarquías de control que habitan las relaciones sociales) se debe propiciar, según el mismo autor, la inclusión amplia con participaciones relevantes para las decisiones situadas en la realidad de las y los sujetos implicados.

Una forma semejante de comprender las mecánicas de participación es la que propone Hart (1993), para quien lo participativo está relacionado a las maneras de compartir decisiones de afectación comunitaria¹⁸. La propuesta clásica de este autor es aquella que la bibliografía especializada reconoce como la “Escalera de participación”, metáfora recursiva y compleja donde es posible distinguir los siguientes ocho estadio o escalones de participación:

1-. Participación manipulada (primer nivel de falsa participación): forma participativa en la cual la población es utilizada, a cambio de recompensas, para ejecutar acciones que no representan sus intereses y sobre las cuales no tienen experiencias de sentido.

2-. Participación decorativa (segundo nivel de falsa participación): forma participativa en la cual la población metaforiza un adorno de la experiencia social que ocurre.

3-. Participación simbólica (tercer nivel de falsa participación): forma participativa en la cual la población actúa en apariencia sin que sus experiencias modifiquen el diseño participativo.

4-. Participación asignada pero informada (primer nivel de participación real): forma participativa en la cual la población actúa en ciertas interacciones no movilizadas desde sus intereses específicos aunque informados del requerimiento participativo.

5-. Participación informada y consultada (segundo nivel de participación real): forma participativa en la cual la población actúa tras conocer la experiencia específica y manifestando su acuerdo participativo.

6-. Participación en ideas externas pero compartidas (tercer nivel de participación real): forma participativa en la cual la población actúa tanto en la planificación de la experiencia diseñada por otros como en la ejecución tras su aprobación.

7-. Participación pensada y ejecutada (cuarto nivel de participación real): forma participativa en la cual la población actúa pensando y ejecutando las acciones en tanto ideas propias.

¹⁸ En la obra original, Hart refiere a niños y niñas como protagonistas de lo que se ha llamado “población”. Los adultos, fundamentalmente, son aquellos aquí llamados agentes externos. Su lógica, como se infiere, está fundamentalmente pensando la interacción entre niños, niñas y adolescentes en el campo escolar.

8-. Participación pensada y ejecutada pero compartida (quinto nivel de participación real): forma participativa en la cual la población actúa pensando y ejecutando las acciones (en tanto ideas propias), tras interactuar/consensuar los sentidos y fines con agente externos.

Como se advierte, estos mecanismos de participación están determinados por dimensiones interaccionales que, en progresión, pudieran dar cuenta de participación más o menos auténticas, retomando la conceptualización de Anderson (2001). De manera sintética, Trilla y Novella (2011, mencionados por Pérez y Ochoa, 2017, p.187) señalan que este dinamismo fluctúa entre cuatro ejes posibles de participación:

- 1) Simple: los niños y las niñas son meros espectadores o ejecutantes pasivos dentro del proyecto;
- 2) consultiva: en que se les pregunta a los infantes su opinión respecto de algún asunto en concreto;
- 3) proyectiva: los NNA se convierten en agentes activos que intervienen en el desarrollo de todo el proyecto diseñándolo, planeándolo y ejecutándolo, y
- 4) metaparticipativa: en la que los propios niños y niñas generan nuevos espacios y mecanismos de participación.

Una forma “otra” de comprender la participación es la homologación que hacen Booth y Ainscow (2011) a la idea de inclusión. En tal caso, generar exclusión educativa equivaldría a poner barreras al aprendizaje como participación. Covarrubias (2019) propone, en este contexto, que las mencionadas barreras pueden ser de orden cultural, político y práctico, tal como se advierte en la Tabla 4.

Tabla 4. Barreras para el aprendizaje y la participación

Barreras	Descripción
Culturales	Creencias que habitan en la cultura y determinan comportamientos e interacciones en otros niveles de relación social.
Políticas	Normativas y prescripciones que rigen la interacción educativa a nivel institucional.
Prácticas	Limitaciones de accesibilidad infraestructural y/o limitaciones de orden didáctico: evaluaciones, actividades de aprendizaje, disposiciones de enseñanza, concreciones curriculares, vinculaciones con el medio, etc.

Fuente: adaptación de Covarrubias (2019).

Como se ve hasta este punto y de acuerdo con todo lo expuesto, en el diálogo entre la Justicia Social y la Justicia Educativa, los principios de distribución, reconocimiento y participación han sido empleados y profundizados desde diversas perspectivas. Sin embargo, como también se ha esbozado en algunas páginas, en su base existen dimensiones políticas y epistémicas que requieren profundidad. En lo sucesivo, se explorará la idea de injusticia epistemológica como

injusticia simbólica y, posteriormente, como síntesis de todo el capítulo, se expondrán los principios teóricos que vertebran esta investigación.

2.2.6. Justicia educativa como justicia epistémica

Si bien es cierto que en el contexto latinoamericano las políticas distributivas han demostrado mejoras en cuanto a acceso y cobertura educativa (Blanco & Duk, 2011), sigue habiendo desigualdades en cuanto a la calidad de los procesos pedagógicos, fundamentalmente, porque los sistemas se comprenden, en general y por ejemplo la inclusión como dimensión de justicia, desde un paradigma que reproduce injusticias epistémicas (Druker Ibáñez, 2020). Ahora bien, ¿qué es una injusticia epistemológica? ¿dónde se origina? ¿cuáles son sus alcances? ¿cómo se relaciona con todo lo desarrollado en torno a la justicia social y educativa? ¿con qué gestos políticos, según la evidencia teórica, es posible subvertirla?

La educación (en términos formales) se caracteriza, al menos en Latinoamérica y, por cierto, argumentando de manera genérica, por la reproducción unívoca de conocimientos, *ethos* y metodologías que son categorizables como propios de los grupos considerados hegemónicos, lo que determina, en suma, la construcción de modos particulares de “ser” y de “conocer” en los cuales los “saberes”, “sentires” y “haceres” menos representativos de lo validado como correcto sin invisibilizados o no reconocidos (Sánchez Lara & Druker Ibáñez, 2022).

Esta injusticia fundante se cristaliza en currículos hegemónicos que reconocen, principalmente, como conocimiento legítimo (ser, saber, sentir y hacer) lo devenido de la ciencia eurocéntrica, naturalizando, de suyo, contenidos y procedimientos que están contruidos sobre valores propios de los grupos sociales con más poder (Ames, 2013; García, 2018).

¿Dónde se origina, occidentalmente, esta invisibilización de la experiencia epistémica? Es posible que una clave argumental se encuentre en lo expuesto por Horkheimer y Adorno (1998), para quienes la ilustración europea del siglo XVIII pretendió derrocar la imaginación y el mito, validando la superioridad del saber como superioridad de la técnica, la tecnología y el método *baconiano*. Según los autores, para la ilustración solo es válido aquello que puede reducirse a la unidad, por este motivo, lo universal opera como soberanía en la construcción de patrones e identidades culturales que eternizan y reifican a los sujetos sin conciencia de sí ni de sus diferencias (negando tanto el reconocimiento como la participación).

Sobre la base histórica de que la ilustración constituiría el fin de la modernidad, sería pertinente preguntarse por las condiciones geopolíticas de esta “aniquilación del mito” en el escenario latinoamericano. Al respecto, Dussel (1998) aporta que hay dos paradigmas sobre la modernidad: el primero, desde un horizonte eurocéntrico y, el segundo, desde un horizonte mundial. En este último caso, la modernidad europea no es independiente del “sistema-mundo” y posee una lógica de “centro-periferia” que deviene de una compleja trama que incluye el reconocimiento de lo europeo, en otros estadios, como sistema periférico y en tensión con otras comunidades colonizadoras (China, por ejemplo, desde el SXIII al XV, DC).

En una línea argumentativa similar, Escobar (2003) propone que la modernidad, en tanto fenómeno, puede ser leída intraeuropeamente o como construcción dialéctica en clave colonial. En la segunda avenida explicativa, la modernidad se construye en la relación colonialidad/modernidad a partir de ciertas distinciones que incluyen una especial atención al colonialismo y al capitalismo como constitutivos, además de una instalación hegemónica de modos de conocimiento que, de su propia universalización, deviene la subalternización de maneras de ser y estar en las relaciones históricas. En tal caso, retomando las premisas *dusselianas*, propone Escobar que en cualquier análisis político emerja como primaria la consideración del sistema mundo moderno colonial, es decir, del “ensamblaje de procesos y formaciones sociales que acompañan el colonialismo moderno y las modernidades coloniales” (Escobar, 2003, p. 62).

Las formaciones sociales que son parte del colonialismo moderno, desde esta perspectiva, operan como resultado de aquello que Quijano (2000) refiriera como colonialidad del poder y que Walsh (2008), años más tarde, retomara bajo la premisa de una matriz analítico-política del dominio colonial. En sus palabras, la comprensión histórica de este sustrato epistémico y cultural debe favorecer contradiscursos decoloniales que transformen lo que ella entiende como cuatro ejes constitutivos de la colonialidad: poder, saber, ser y relación natural (Walsh, 2008).

¿Qué tiene que decir la educación en este contexto? ¿En qué medida los relatos didáctico-curriculares actualizan una matriz colonial o deconstruyen, decolonialmente, los sustratos de dominación epistémico-política como especificación del mito relacional negado? Para Tadeu da Silva (1999), estas inquietudes tienen -y *han tenido*- diversos modos paradigmáticos de ser problematizadas. Desde una mirada tradicional, lo educativo descarta las tensiones coloniales (en tanto herencia) y focaliza, de manera estática y acrítica, en procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación para el cumplimiento de objetivos. La perspectiva crítica, por el contrario, observa los fenómenos educativos desde el prisma de la reproducción cultural, el poder, las clases sociales y

emancipación como actos de resistencia, obviando aquello que, el mencionado autor, distingue como teorías poscríticas del campo educativo, vale decir, teorías devenidas de tensiones identitarias, discursivas, epistémicas, políticas y culturales que, interseccionalmente, exceden las meras dinámicas de clase.

Precisamente en la línea poscrítica, Guelman y Palumbo (2019) sugieren que la decolonización pedagógica requiere la comprensión histórica de las tramas de dominación, además de la recuperación y el reposicionamiento epistémico de los usos, significados y haceres subalternizados, tras la deconstrucción de los binomios *cartesianos* sujeto-objeto, razón-pasión y observador-observación que, en definitiva, enfatizan y materializan la negación experiencial (antes referida como condición mitológica) en los dispositivos pedagógicos.

La adaptación de la condición mitológica negada a la funcionalidad autorregulada del sistema educativo (en general), obedece, además del sustrato epistémico sugerido por Guelman y Palumbo (2019), a la naturalización de los hechos sociales que han enmarcado, políticamente, las dinámicas interaccionales educativas en una suerte de disyunción entre sujetos y objetos del conocimiento, reificando las experiencias y asimilando las riquezas socioculturales a los lenguajes que Bolívar (2015) denomina de eficiencia y eficacia positivistas.

Para el mismo Bolívar (2015), parte de la empresa decolonial estaría en desmitificar la neutralidad ideológica de los discursos educativos, analizar los alcances éticos (también estéticos) de la diversidad sociocultural, asumir la función política de la educación y reflexionar sobre las condiciones históricas de la dominación. En un tono semejante, de Sousa Santos (2018, 2019) advierte sobre la necesidad de devolverle al pasado el cariz develador del presente crítico, a fin de construir proyectos educativos emancipadores y con capacidad de asombro e indignación que derroquen el colonialismo y sus consecuencias que operan como ejes articuladores de la invisibilización, la opresión, la exclusión y la discriminación de saberes y trayectorias.

Frente a los mencionados ejes de dominación, la educación, de nuevo en términos generales, ha reaccionado de manera correctiva y no transformadora. Para Fraser (2008a), la corrección de las injusticias opera sobre las consecuencias de las exclusiones sin modificar las estructuras, propiciando, en términos de discursos y políticas educacionales, lecturas esencializadas de las diferencias y acciones afirmativas que personalizan los procesos de exclusión en figuras excluidas, generalmente asociadas a lo indígena y lo especial (Ferrão, 2018; Ocampo, 2014).

¿Quiénes son, entonces, los sujetos de la exclusión? ¿Cuál es el trasfondo de ese saber negado? ¿Sobre quiénes opera la matriz colonial del poder? Para Tubino (2014), la trastienda relacional del saber negado es la condición histórico-contextual de no-diálogo entre formas de producción de conocimiento, cuyo antecedente invariable es el pasado colonial (en un presente poscolonial). Si bien la historicidad de la exclusión colonial sitúa la opresión indígena como referencia central, no podría suponerse, como señala Dietz (2017), que este epifenómeno representa en sí la metáfora de la negación mitológica. Dicho esto: ¿sobre quién o sobre quiénes, y en qué condiciones opera entonces la injusticia epistémica más allá de la simplificación epifenoménica?, ¿quién o quiénes están subalternizados en la producción legítima de conocimiento?

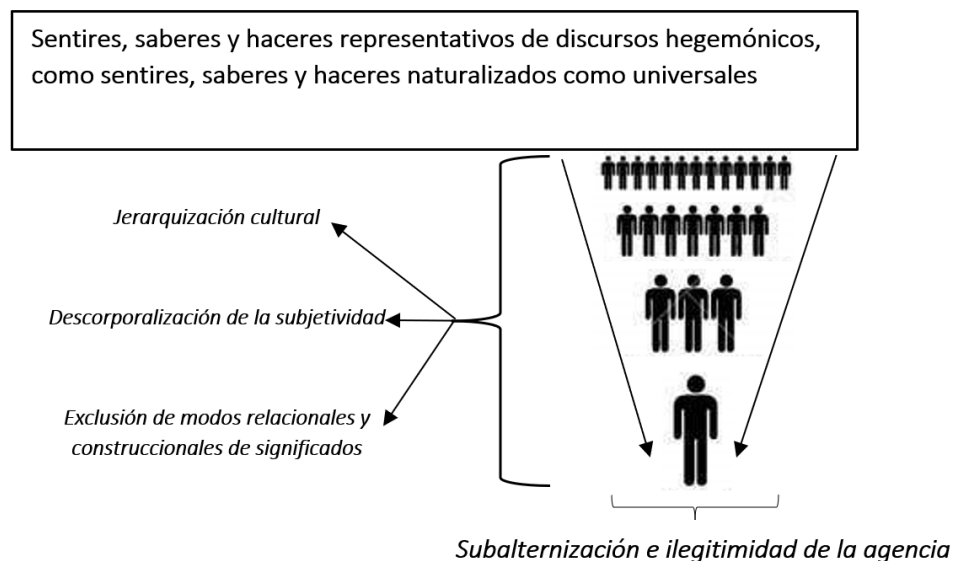
Aproximarse a las anteriores interrogantes invita a problematizar aquello que, el mismo Dussel (1998), entendiera como las consecuencias de una gestión colonial, es decir, los procesos de simplificación relacional con mecanismos políticos y discursivos que, desde la prescripción a la interacción cotidiana (también desde el pasado colonial hasta el presente complejo) descorporalizan la subjetividad y niegan a las comunidades no representativas del relato hegemónico la producción legítima de saberes (gesto primario de la injusticia epistémica en tanto base filosófica de la injusticia socioeducativa).

Para Hall (2008), las mismas preguntas sobre el *quién* o los *quiénes* de la exclusión epistémica tienen marcos conceptuales en disputa y han supuesto, de manera histórica, la construcción de respuestas esencialistas. El mencionado autor discute, en este contexto, las clausuras históricas y epistémicas de, por ejemplo, las nominaciones poscoloniales, argumentando cierta ausencia de análisis sobre la multiplicidad *-que siempre excede el binarismo y la universalización-* y apuntando a una mezcla de usos descriptivos y analíticos para fenómenos complejos que designan diversos niveles de abstracción. Siguiendo esta lógica, debiese entenderse que la colonialidad no solo debe ser capturada como una serie de relaciones verticales entre colonizador y colonizado, sino, más complejamente, analizada como un germen histórico de modos de relación siempre descentrados y desplazados por vectores políticos y epistémicos. Estos modos de relación invitan a pensar en los sujetos de la exclusión no en clave esencializada, sino de manera amplia como sujetos subalternizados dentro de mecanismos y procesos de injusticia epistémica, es decir, dentro de relaciones de saber/poder donde la agencia, la voz y la construcción sociocultural de todos y todas pudiera, dadas ciertas condiciones, verse desplazada a la periferia político-interaccional (Sánchez Lara & Druker Ibáñez, 2022).

Al respecto, Beverley (2013) afirma que las preocupaciones por la subalternidad (como materialidades de la injusticia epistémica) corresponden a preocupaciones por cualquier “desplazamiento de autoridad cultural” (p.336) sin que necesariamente ello implique un contexto de emergencia vinculado, en esencia, a lo colonial en términos cronológicos y geopolíticos. En tal caso, el desplazamiento cultural, que siempre es un movimiento de saber/poder en clave de injusticia epistémica, surgiría provocando mecánicas de jerarquización cultural tanto en las dominaciones binarias como en las intersecciones sociohistóricas de las comunidades.

En el escenario educativo, y tal como se advierte en la Figura 4, estas jerarquizaciones han implicado desplazar a un espacio de no figuración los saberes producidos, como se ha dicho, en las comunidades menos representativas del relato hegemónico (quitándoles reconocimiento y participación, tanto como negándoles la posibilidad del desarrollo agencial). Contrariamente, algunas investigaciones desde diversos campos han demostrado que, pese a ubicarse en la periferia relacional del reconocimiento legítimo (institucionalmente legítimo), la producción de conocimiento es tan amplia y profunda como la negada en la condición mitológica de la universalización ilustrada (Zavala, 2019; Torres Santomé, 2012; Subero, 2021; Ames, 2013; Martin, 2016; Lave & Packer, 2011).

Figura 4. Injusticia epistémica en escenarios educativos



Fuente: Elaboración propia.

¿Cómo avanzar, entonces, hacia la subversión de estas injusticias epistémicas? ¿Qué acciones investigativas se han llevado a cabo desde los discursos educacionales? Con relativa juventud, algunos estudios han promovido una línea específica de subversión llamada fondos de conocimiento, los cuales consisten en reconocer y propiciar participaciones justas tanto de las comunidades como de los sujetos negados por el relato hegemónico.

Los fondos de conocimiento, en tanto enfoque teórico-metodológico, permiten capturar y describir la multiplicidad de acciones, roles y discursos de las familias en las comunidades y, a la vez, de las comunidades locales en transacciones de conocimiento con otras de carácter global (Denton & Borrego, 2021). En el caso específico de la educación, los fondos de conocimiento emergen como contradiscurso de las teorías del déficit, proponiendo reconocer las riquezas relacionales y culturales de los sujetos como catalizadores tanto de los diseños curriculares como de las concreciones didácticas, prestando especial atención a sus haceres y saberes (Hogg & Volman, 2020). En efecto, la premisa teórica de los fondos de conocimiento es que todas las familias son poseedoras de recursos y discursos que la escuela, como institución, debiese reconocer y habilitar como legítimos (González-Patiño & Esteban-Guitart, 2021).

Desde su origen antropológico en la década del 90, las primeras conclusiones científicas asociadas a los fondos de conocimiento permitieron establecer cómo los migrantes mexicanos forjaron relaciones económicas en sus residencias estadounidenses a través de relaciones de confianza que heredaron de sus comunidades y familias y cómo, en resumen, estas relaciones vehiculaban habilidades y saberes que les facultaron a construir formas saludables de participación ciudadana. Traspasada la teoría al campo educativo, los fondos de conocimiento persiguieron tres propósitos centrales: mejorar los rendimientos de las y los sujetos infrarrepresentados en los discursos hegemónicos, mejorar las relaciones entre las escuelas y las familias y modificar las prácticas pedagógicas a partir de los fondos de conocimiento identificados (Subero, 2021).

Los fondos de conocimiento son, en suma, saberes y haceres acumulados en la historia relacional de las comunidades que, como señala Moll (2019), están culturalmente desarrollados y son primordiales para el funcionamiento y el bienestar de los sujetos. La argumentación fundacional indica que las historias relacionales de las familias y sus actividades productivas (construcción, jardinería, agricultura, etc.) son capitales educativos donde yacen intereses, relatos, experiencias, sentires y saberes que, legítimamente reconocidos en la escolaridad, pudieran favorecer aprendizajes profundos y transformadores.

Así las cosas, el objetivo fundamental del enfoque “fondos de conocimiento” es derribar las premisas de compensación y déficit reconceptualizando a los educandos como sujetos capaces y valiosos en completa independencia de sus orígenes socioeconómicos y culturales, siendo central, para tales fines, relevar sus conocimientos e identidades (Esteban-Guitart, 2021).

En este sentido, los fondos de conocimientos han enriquecido su propuesta en la explícita consideración de los llamados fondos de identidad (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Según Hogg y Volman (2020), los fondos de identidad surgen como superación de algunas limitaciones autorreconocidas del mismo enfoque de fondos de conocimiento, a saber: 1.- la primacía dada a las familias como foco de atención desatendiendo la centralidad de las y los estudiantes y de sus relatos de verdad, 2.- las limitaciones metodológicas de un enfoque fuertemente etnográfico y débilmente biográfico-narrativo y, 3.- la complejidad logística del diseño de visitas domiciliarias mejorada con usos multimetodológicos que relevaron las entrevistas por sobre las observaciones situadas, complementando, de esta manera, el modelo analítico-descriptivo.

Desde la aceptación de que los fondos de identidad y los de conocimiento son mutuamente constitutivos, y que los saberes y haceres son recursos o herramientas fundamentales para definirse y representarse identitariamente (Esteban-Guitart, 2021), se asume que los fondos de conocimiento operan como fondos de identidad cuando se emplean para la definición, expresión y comprensión del sí mismo y de sus relaciones, ya sean geográficas, prácticas, simbólico-culturales, sociales o institucionales (Esteban-Guitart & Moll, 2014).

La legitimación de los fondos descritos es, en todo evento, un gesto por la justicia social (Subero, 2021). De lo anterior deviene que, como documentan Llopart y Esteban-Guitart (2017), las acciones didácticas por la justicia socioeducativa requieran de, al menos: 1.- la vinculación de todas las experiencias de enseñanza con las experiencias vitales del estudiantado, la permanente creación de objetos que sitúen, en las salas de clases, la materialidad o las condiciones relacionales de las comunidades de sentido y, 3.-la didactización de las culturas vividas por el estudiantado como un acto de relevación de sus intereses, haceres, sentires y saberes.

Como se advierte, esta concepción de la justicia educativa se emparenta con la justicia epistémica (en tanto legitimación de saberes, haceres y sentires subalternizados) y se distancia de la mera distribución material de bienes, recursos y servicios. Desde esta perspectiva, se asume, en síntesis, que los tres principios basales de la justicia social (distribución, reconocimiento y

participación) están al servicio de la reivindicación epistemológica y política como gran desafío por la justicia educativa.

2.2.7-. Principios teóricos de la investigación

Como se ha dicho de manera insistente, en el concierto latinoamericano las discusiones sobre justicia y educación han enfatizado, en términos generales, en la equidad y la igualdad proponiendo políticas públicas de acceso y permanencia para corregir la pobreza, mediante distribución igualitaria de bienes materiales y compensaciones de saberes (Montes & Parcerisa, 2016; Aguilar Nery, 2016; Bolívar, 2012). El caso específico de la educación literaria, como resulta lógico, no está ajeno del fenómeno expuesto ¿Cómo se origina el problema en el campo específico de la literacidad literaria escolar?

Señala Juan Poblete (2018) que la literacidad precolombina sufrió una suerte de prohibición colonizadora, en tanto injusticia epistémica, especificada en la negación del mito y de la ficción por ser formas no hegemónicas de producción de saber (teniendo como vara la producción de saber en torno a lo divino). Este mecanismo, que denomina control semiosis social, se nutrió con el hecho factual de no tener libros en “español”, teniendo, como consecuencia, la construcción de un imaginario de la alteridad “sin conocimientos”.

En el devenir de una cultura católica y posteriormente borbónica (menos iglesia y más estado), el momento decimonónico trajo consigo la actualización de esta metáfora ya explorada de aniquilación mitológica, pero con un cambio en los sujetos de control: los desposeídos de conocimiento, los privados del mito serán, según su argumentación, las mujeres, los artesanos y los pequeños comerciantes. Para Poblete (2018), de este modo, la injusticia epistémica fundante se transformó en una herencia cultural que, entre otras dimensiones, afectó las maneras de relacionarse con la producción escrita y con la lectura.

Lo interesante del apunte es, precisamente, la criticidad posible de una herencia colonial que, fundada en la negación epistémica del mito, persiguió formas de lectura instalando mecanismos sociopolíticos de relación letrada que, en suma, reprodujeron la negación a través de la antes referida matriz colonial. Entre esos mecanismos sociopolíticos, la enseñanza de la literatura en las escuelas fue mutando, históricamente¹⁹, entre la memorización de clásicos

¹⁹ La mutación histórica de la enseñanza de la literatura está explorada, en términos universales, por Colomer (1996) y Núñez (2016). En el caso latinoamericano, Poblete (2018) y Cuesta (2019) han entregado claves relevantes para la

grecolatinos (negando con ello la riqueza territorial latinoamericana) y la instalación identitaria de grandes figuras nacionales (marcando un énfasis en la figura mestiza de los nuevos estados y dibujado como otros -subalternizados- a los nativos) hasta convertirse en una herramienta funcional de apropiación textual.

Para autores como Bombini (2008, 2018, 2020), Cuesta (2019) y Sawaya (2016), la apropiación textual como forma de enseñanza literaria está determinada por la negación de las riquezas socioculturales y por la implantación de una manera universal de significar, todo mediado, potenciado y fortalecido, por sistemas transnacionales de medición. Otras voces han insistido en que las herencias coloniales en el campo lector terminaron especificando maneras relacionales donde, cada vez más, el mito ha sido desplazado e invisibilizado por una injusticia epistémica caracterizada por: lecturas descontextualizadas de la realidad múltiple de las y los lectores, modelos de medición que suprimen la subjetividad, mecánicas participativas no deliberantes, exclusión de las experiencias culturales en la interacción didáctica y, entre otras dimensiones, generación de cánones de lectura marcados por la hegemonía europea y masculina (Zavala, 2019; Sánchez Lara, 2020b, Hernández-Zamora, 2019).

De este modo, la literatura que ocurre en los contextos escolares pudiera especificar, en general, un modo de injusticia epistémica caracterizado por la construcción de procesos de exclusión de las experiencias múltiples; procesos signados por el reconocimiento simplificado de las y los lectores (fundamentalmente competencial), por la negación de las riquezas socioculturales, por la invisibilización de las interacciones históricas y por la imposibilidad de hacer legítima la significación diversa en la participación didáctica (Sánchez Lara, 2020a; Sánchez Lara & Druker Ibáñez, 2021). Siguiendo esta lógica, y argumentando desde Nelly Richard (2010), podría afirmarse que la literatura en el contexto cultural chileno pudiera reproducir la metáfora erigida colonialmente en la cual las mitologías particulares, en tanto formas subjetivas de producir saberes y significados desde la experiencia múltiple, se halla desplazada por saberes y haceres canónicos que, en términos generales, no cuestionan las “exclusiones y descalificaciones que se practican en nombre del “conocimiento verdadero”” (Richard, 2010, p.69).

En este punto comienzan a operar, en interacción, los tres principios de justicia ¿qué capacidades agenciales distribuye la escuela cuando en ella acontecen lecturas literarias? ¿qué rasgos específicos, dentro de la complejidad humana, son reconocidos en las y los lectores? ¿de

comprensión histórica de su didactización. Para efectos de esta tesis, la referencia a la historicidad didáctica de la literatura se construye como una síntesis de los mencionados autores, sumando las complejidades propias del contexto colonial.

qué forma participa el estudiantado lector cuando lee textos de intencionalidad literaria? ¿la didactización de lo literario pudiera ser una potencial disposición de exclusión e injusticia simbólica?

Dado todo lo expuesto, en esta tesis se entenderá la justicia simbólico-epistémica como una disposición teórica, política y metodológica que devela y releva las injusticias y exclusiones que ocurren en el campo educativo, especificándose didáctico-curricularmente en impedimentos sistemáticos del desarrollo agencial, invisibilizaciones de formas particulares de construir conocimientos (en tanto saberes, haceres y sentires de la experiencia de las y los sujetos) y ausencias de legitimidad para aquellos relatos no representativos de los discursos hegemónicos. En tal caso, y como se colige, la comprensión de la justicia como disposición simbólico-epistémica excede la comprensión utilitaria y acrítica que sindica, en nombre de equidad y la inclusión, los actos justos como acciones distributivas de recursos, posibilidades de acceso y bienes materiales.²⁰

Por su parte, la cualidad tridimensional se entenderá como una condición de la justicia que implica la recursión teórico-analítica de los principios de reconocimiento, participación y distribución (de manera específica, de los alcances devenidos del enfoque distributivo de capacidades). En el caso del reconocimiento (como fenómeno constructor de identidad), se asume como premisa de base la diversidad constitutiva y no esencializada, mientras que, en torno a la participación, se asume la mirada epistemológica que la asocia al aprendizaje en tanto dinámica relacional de pertenencia a comunidades construccionales de sentido y realidad.

Finalmente, y en la reunión de todo el marco teórico presentado, se proponen los siguientes principios teóricos que vertebran la investigación y articularán el análisis. Una vez expuestos, se graficarán sintéticamente (en la Figura 5) a fin de facilitar la comprensión.

1.- La enseñanza de la literatura en los escenarios escolares emerge como un campo inestable y dinámico, dado el desplazamiento histórico de sus énfasis didácticos, la imposibilidad de una definición sin contexto de ocurrencia y las disposiciones político-epistémicas de su acontecer.

²⁰ Si bien se hace esta opción epistemológica, no se niega, en absoluto, la relevancia de la condición material de la justicia. Se enfatiza, por el contrario, en la necesidad complementaria de ambas perspectivas, pero se profundiza en esta investigación en el componente que, a la luz de lo expuesto, tiene menos desarrollo en el campo educativo (sobre todo en sus políticas públicas): su carácter simbólico-epistémico.

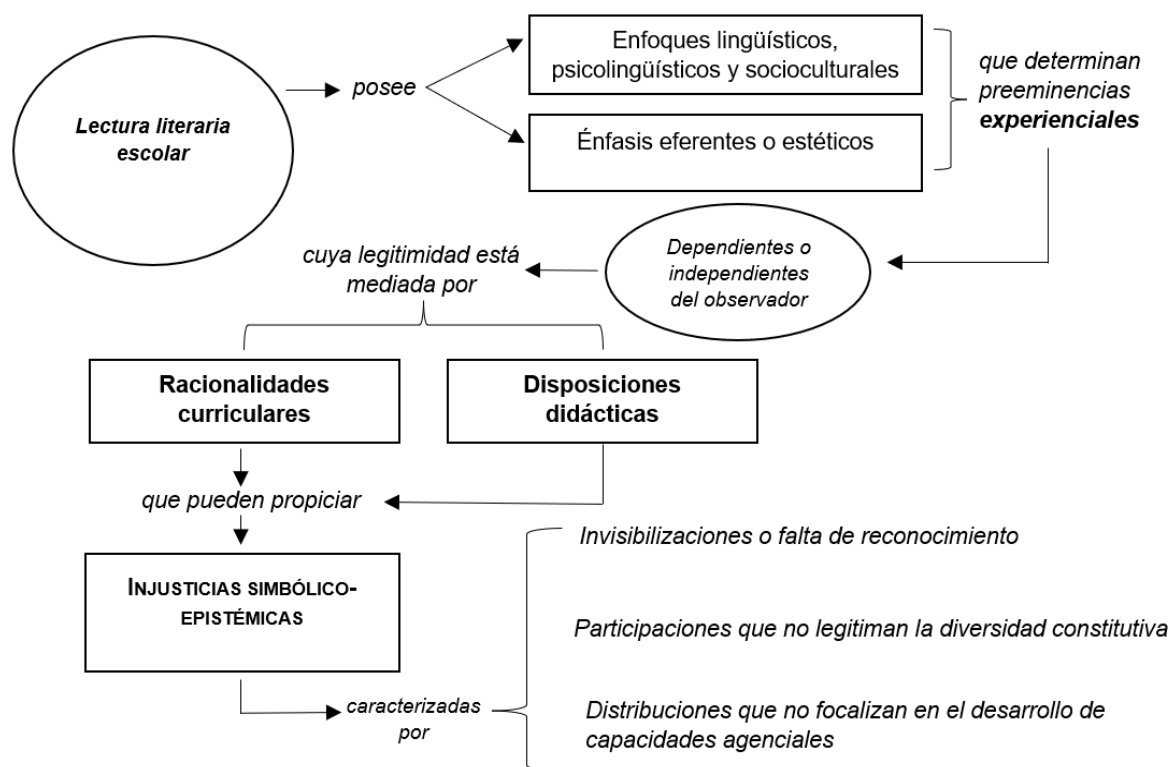
2.- La enseñanza de la literatura en los escenarios escolares cristaliza múltiples enfoques lectores (lingüístico, psicolingüístico y/o sociocultural/transaccional), mediante disposiciones didácticas que pueden orientar un sentido preeminentemente eferente o estético.

3.- Las disposiciones didácticas de la literatura escolar afectan la experiencia vital de las y los lectores, pudiendo construir acontecimientos estéticos, transformadores y reflexivos, o experiencias que solo pasan sin modificar el flujo de expresión del ser, estar y sentir de quienes las experimentan.

4.- Las experiencias de lectura literaria escolar ocurren en marcos políticos y epistémicos que se materializan en disposiciones curriculares que evidencian, en mayor o menor medida, orientaciones de control, comprensión y/o criticidad.

5.- En la relación de enfoques lectores, sentidos eferentes o estéticos y racionalidades curriculares, la didáctica de lectoliteratura escolar puede propiciar injusticias simbólico-epistémicas donde operan, en interacción, tres principios basales: distribución, reconocimiento y participación.

Figura 5. Principios teóricos de la investigación: presentación gráfica



Fuente: Elaboración propia.

3.- CAPÍTULO III. Marco metodológico

Sumario: *En este capítulo, y tras presentar el marco conceptual de la tesis, se desarrollará el diseño metodológico. En tal caso, se presentará el enfoque y las técnicas de producción de información; asimismo, la metodología del análisis y los criterios tanto éticos como de rigor científico.*

3.1.- Enfoque de la investigación

El trabajo se inserta en un enfoque cualitativo, por lo tanto, releva las experiencias particulares y subjetivas expresadas en la propia voz de los actores (sus experiencias de lectura literaria), sin pretensión de generalizar ni controlar las construcciones de sentido emergidas en la naturaleza de los relatos (Flick, 2007, 2015). Coherentemente con el enfoque presentado, más aún, con los objetivos y con el objeto, el trabajo asume que cada realidad es un mundo y que las experiencias de cada lector tienen validez epistémica, desestimando, así, una aproximación experimental y no natural hacia los acontecimientos lectores (Gibbs, 2012).

Desde una perspectiva epistémica, la tesis se hace cargo de su dimensión pospositivista toda vez que, al no asumir la unicidad de la realidad, interpela la supuesta independencia del observador y su observación. En suma, al descartar la concepción de universalidad del conocimiento, la investigación se adentra en la multiplicidad de realidades construidas en los relatos, desplazando la noción de una forma de aprender a la moción plural de las formas del conocimiento (Varela, 1996; Lave & Packer, 2011; Maturana & Dávila, 2015).

Este carácter pospositivista sitúa la investigación en una vereda fenomenológica²¹, pues, como se dijo, se opone al radicalismo de lo objetivable mediante la aceptación de que los sentidos y las verdades no son ontológicas sino objetos/ discursos contextuales y dependientes de las interacciones sociales (como construcciones). Así las cosas, experiencias y objetos son realidades únicas y múltiplemente situadas en la observación misma de la cual deviene la significación

²¹ La circunscripción fenomenológica del trabajo responde a su dimensión más bien hermenéutica, es decir, menos cercana a la idea de que los fenómenos se presentan como multiplicidad de lecturas posibles para un observador que interpreta desde su experiencia, y más cercana a la premisa construccional de la observación, donde los fenómenos se construyen en la experiencia sin una realidad dada (ni siquiera para una potencial plurisignificación) y donde, en definitiva, importa más el cómo se producen las diversas realidades en sus variados modos de conocer y legitimar dichos saberes. La precisión se completa con la mirada de la escuela reconceptualista (Pinar, 2016), para la cual importan los lugares curriculares como experiencias fenoménicas y, de sobremanera, el tiempo de estos espacios experienciales. Por ello, debe entenderse el aprendizaje como una trayectoria recursiva donde pasado, presente y futuro configuran un entramado complejo que solo es posible de significar en clave fenomenológica.

(Gergen, 2007; Fuster, 2019; Rosenblatt, 2019). El supuesto metodológico, desde esta perspectiva, es que la lectura de lo curricular como una experiencia biográfica de aprendizaje a lo largo de la vida soporta los análisis posibles del conocimiento escolar como un conocimiento subjetivo y siempre situado en un espacio fenoménico, pues, como afirma Pinar (2016), la comprensión de los lugares donde lo curricular acontece es la comprensión de la relación “recíproca de la subjetividad-realidad, construida simultáneamente por el lugar y contribuyendo a la creación del mismo” (p.249).

Finalmente, y para dar coherencia al sustento metodológico desde el marco teórico expuesto, esta tesis pretende relevar, como acto de justicia, la participación del estudiantado tras el reconocimiento tanto de su protagonismo biográfico como de sus voces, en atención explícita a la premisas de Honneth (2011) respecto al compromiso investigativo por la justicia, es decir, el compromiso por el análisis empírico de las encarnaciones interaccionales de los modelos de desprecio o de reconocimiento imperantes en las instituciones, en las prácticas de socialización y en los contenidos culturales que operan como sustratos fácticos de relación social y de producción de significados.

3.2.- Diseño metodológico

Se asume en este trabajo un diseño Biográfico Narrativo; diseño que, al decir de Bolívar, Domingo y Fernández (2001), puede emplearse en tres sentidos: 1.- el relato como fenómeno-producto, es decir, como objeto de revisión, 2.- el relato como método para comprender-expresar la realidad de los otros (entiéndase como una propuesta discursiva de quien investiga), y 3.- el relato como reflexión de la propia práctica, o sea, como aproximación autocrítica.

En cuanto a las maneras de analizar las experiencias, Bolívar, Domingo y Fernández (2001) proponen el análisis paradigmático y el propiamente narrativo. En la primera acepción, se analiza desde categorías definidas por antecedentes teóricos que permiten establecer dimensiones paradigmáticas en los relatos; en la segunda, se describen los fenómenos con secuencias narrativas que aperturan los objetos desde la interpretación de quien investiga y, en consecuencia, se adopta la narratividad como forma discursiva para mostrar el proceso de investigación.

Considerando estas precisiones conceptuales, sirva declarar que la tesis se sitúa en la dimensión fenómeno-producto con métodos de análisis paradigmáticos. El primer componente

supone que las experiencias de las y los lectores literarios sean estimadas productos textuales; el segundo, que el análisis de información opere desde categorías definidas por antecedentes teóricos.

De este modo, la consideración de las experiencias como textos, a propósito de la metodología de análisis que será explicada más adelante, implica situar los relatos dentro de un sistema discursivo donde interactúan tanto los procesos de producción como de interpretación de la realidad construida, obedeciendo, en todos los casos, las experiencias a textualidades que actualizan condiciones sociales de generación de sentido (Feixa, 2018; Bolívar, 2014; Coultas, 2018).

El diseño metodológico se sustenta, además, en la propuesta conceptual de Pinar (2016), para quien lo curricular es un espacio de construcción, reconstrucción y deconstrucción de la experiencia siempre diversa y subjetiva. Su desarrollo (el del *currere* como método de conocimiento de la experiencia), reconoce cuatro fases²² que, ancladas en la premisa de que el currículo como lugar “es el concepto que entrelaza las particularidades de la historia, la cultura y la Subjetividad” (Pinar, 2016, p.250), estarán presentes como sustrato teórico-epistémico en los instrumentos de producción de información. A saber:

1.- Fase Regresiva: exploración del pasado para analizar cómo se expresa en el presente complejo.

2.- Fase Progresiva: proyección del futuro desde el análisis temporal “pasado-presente”, cuya finalidad es imaginar los escenarios posibles de desarrollo.

3.- Fase Analítica: análisis recursivo de la trayectoria para examinar cómo el futuro proyectado se nutre o distancia del pasado, cómo los aprendizajes del pasado permiten mejorar las proyecciones futuras y cómo, en definitiva, el presente es una zona de tránsito entre los aprendizajes hechos y los escenarios por sortear.

4.- Fase Sintética: análisis crítico del presente cuya finalidad es la construcción de sentidos y significados de aquello que ocurre.

²² Como se verá en el capítulo de análisis, estas cuatro fases serán rearticuladas como una secuencia temporal de tres momentos críticos: pasado, presente y futuro.

3.3.- Escenarios y sujetos o participantes

El objeto de la tesis, es decir, la experiencia de lectura literaria escolar desde la perspectiva del estudiantado, será observado en el relato de 13 estudiantes provenientes de cuatro establecimientos que cumplieron con los siguientes criterios de participación:

1.- liceos Científico-Humanistas (porque tienen más horas de Lengua y Literatura que establecimientos Técnico-Profesionales, lo que supone, en teoría, mayor cantidad de horas de experiencia lectora escolar),

2.- liceos mixtos (para garantizar la representatividad paritaria de las experiencias),

3.- liceos con profesores o profesoras de Lengua y Literatura que estuvieran dispuestos a establecer el vínculo inicial y a ser parte de las interacciones para consensuar los participantes finales y,

4.- liceos representativos de tres tipos de dependencias administrativas distintas: particular subvencionado, público y particular pagado.

En primera instancia, se envió una carta de presentación a ocho colegios de la Región Metropolitana²³ con la finalidad de que conozcan y deliberen su deseo de participar en el proyecto. De los ocho establecimientos, dos respondieron que no era de su provecho, uno fue descartado por presentar conflictos de intereses con el investigador y otro por no cumplir con los criterios de selección. Cuatro colegios estuvieron dispuestos a ser parte del proceso, correspondiéndose, en suma, a: 1.- un colegio particular, 2.- un colegio público, 3.- un colegio con financiamiento mixto y, 4.- un colegio particular con misión y visión Waldorf.

Contextualmente hablando, estos cuatro colegios se ubican en la Región Metropolitana de Santiago de Chile, siendo uno de la comuna de Santiago Centro (colegio público), uno de San Bernardo (particular subvencionado), uno de Ñuñoa (particular Waldorf) y uno de Macul (particular pagado). Además, también en campo contextual (aunque más adelante será profundizado), cabe señalar que los 13 participantes provienen de familias de distinta condición socioeconómica y que,

²³ Los establecimientos que fueron invitados en primera instancia corresponden a colegios donde el investigador tiene algún tipo de contacto. Cuatro de ellos fueron vinculados gracias al apoyo de la Coordinadora de prácticas profesionales de una universidad de la RM que imparte la carrera de Pedagogía en Castellano.

dentro de la muestra, hay representación migrante (venezolana y de Siria), paritaria y, sobre todo, equiparada en términos de desarrollo curricular (lo anterior como condición muestral).

En resumen, y ya definidas las instituciones, se procedió atendiendo a la siguiente secuencia:

a.- Envío de invitaciones formales a directores, asimismo, invitaciones formales al profesorado que interactuó para definir los sujetos finales (ver Anexo 2).

b.- Iteración conversacional con profesorado para explorar y definir participantes (según criterios antes expuestos)²⁴.

c.- Recogida de autorizaciones institucionales para efectuar el estudio (ver Anexo 1²⁵).

d.- Envío de formatos a Comité de Ética (Universidad de Santiago de Chile, USACH) para aprobar asentimientos, consentimientos e instrumentos de construcción de información (sobre esto habrá mayor desarrollo más adelante).

e.- Validación de instrumentos con jueces externos y con sujetos de características similares a los participantes finales (sobre esto habrá mayor desarrollo más adelante).

f.- Selección consensual de participantes (con profesorado vinculante).

g.- Envío de asentimientos y consentimientos a participantes (sobre esto habrá mayor desarrollo más adelante, para más detalles, ver Anexos 3, 4 y 5).

De esta manera, los trece participantes finales (seis mujeres y siete hombres) se consensuaron a partir del diálogo entre la experiencia del profesorado, el marco metodológico y epistémico de la tesis y, sobre todo, a partir de la explícita consideración de los siguientes criterios:

²⁴ La razón de decidir en consenso con las profesoras radicó en la necesidad de reconocer su experiencia en la comunidad escolar y, al mismo, la necesidad de reconocer en la deliberación sus historias de relaciones en la institución.

²⁵ Cada vez que se sugiera (o que se desee) revisar algún Anexo, acudir a archivo aparte donde se encuentran todos enlistados.

a-. Voluntariedad: cada participante aceptó voluntariamente aportar su experiencia de lectura literaria.

b-. Paridad: en cada establecimiento se intencionó, en la medida de lo posible, tener participación paritaria, es decir, la misma cantidad de hombres y de mujeres.

c-. Autorreconocimientos²⁶: de cada establecimiento se intencionó, en la medida de lo posible, tener los relatos distribuidos en paridad de autorreconocimientos, es decir, participantes que declararon tener mayor afinidad con la lectura literaria y participantes que declararon menos cercanía con la misma.

d-. Pertinencia curricular: los participantes finales debían estar cursando los últimos cursos de enseñanza media (3° o 4° medio) debido a que, de este modo, existiría garantía de que su trayectoria formativa se ha realizado desde los lineamientos de la Base Curricular de Lengua y Literatura (ajustada el 2013 desde 7° a 4° medio) y no desde el Marco Curricular de Lenguaje y Comunicación.

Tabla 5. Participantes del estudio

Colegio	Estudiantes	Mujeres	Hombres	Auto (-lect)	Auto. (+lect)
1 Público	4	1	3	2	2
1 Cofinanciado	4	3	1	2	2
1 Particular	3	2	1	1	2
1 Particular con proyecto Waldorf	2	0	2	1	1
Totales	13	6	7	6	7

Fuente: Elaboración propia. El autorreconocimiento de menos o más lectores, corresponde a la autodefinición del estudiantado en cuanto a su mayor o menor cercanía con la lectura literaria como fenómeno, es decir, a su mayor o menor proximidad gustosa. En ningún caso se intervino el juicio con caracterizaciones teóricas (frecuencia o cantidad de lecturas), sino, más bien, se apeló a la propia construcción de significado en torno a la valoración de lo que implica ser “más o menos lector”.

²⁶ Cabe recordar que, como se revisó en el marco teórico, el reconocimiento es una categoría filosófica que da cuenta de la afirmación de cualidades de otro por un otro. En su carácter dialógico, el reconocimiento contribuye al desarrollo de la identidad y entrega, por antonomasia, recursos y discursos de autodefinición (lo que se explicó como fondos de identidad). Desde esta perspectiva, es dable suponer que el profesorado reconoce, dadas complejas tramas contextuales, cualidades lectoras (buenas o malas) en su estudiantado y que, a su vez, los mismos estudiantes desarrollen un autorreconocimiento de su estatus lector. Es propósito de esta tesis, justamente, analizar las relaciones y riquezas de este proceso dialógico y dialéctico.

3.4.- Técnicas de producción de información

La investigación se sustenta en dos grandes técnicas de producción de información: escritura de incidentes críticos autobiográficos y entrevistas de trayectorias lectoras. En primer lugar, se solicitó a los trece participantes escribir dos hechos significativos de su historia de relaciones con la lectura literaria escolar (incidentes críticos autobiográficos visibles en Anexo 16): uno que juzgaran favorable y otro desfavorable, es decir, uno donde su relación con la lectura literaria escolar fuese considerada positiva y otra que rotularan como negativa.

Siguiendo los aportes de Vallejos (2013), Bolívar (2014) y Moriña (2016), se intencionó el instrumento de modo tal que permitiera distinguir, entre otras dimensiones: el contexto de la ocurrencia, la descripción del hito, la especificación de las disposiciones emocionales emergidas, las personas y acciones implicadas, las valoraciones del hecho, los recursos empleados y los aprendizajes obtenidos²⁷ (Ver instrumento en Anexo 6).

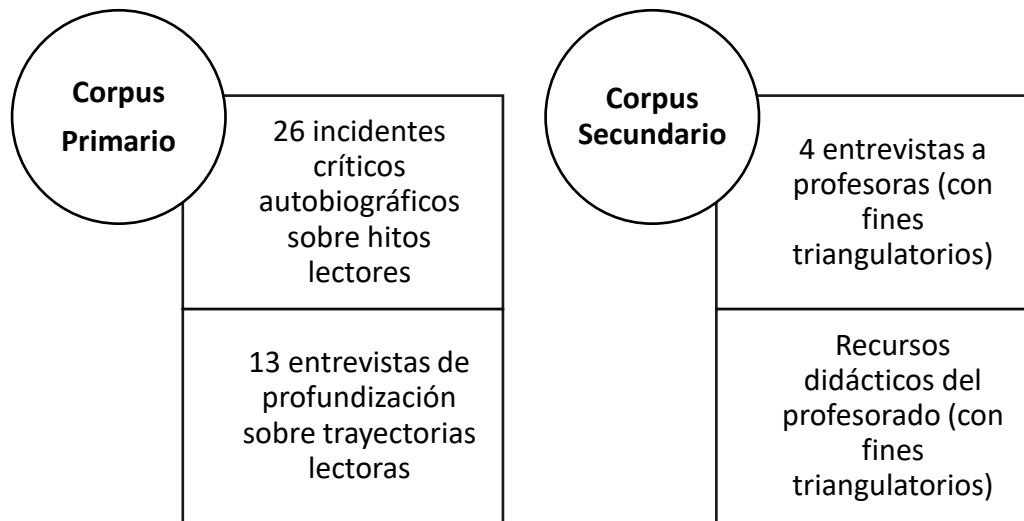
Tras la escritura de estos incidentes críticos, los trece participantes fueron entrevistados de manera individual a fin profundizar en los episodios relatados²⁸ (Ver instrumento en Anexo 7). La entrevista (segunda técnica de producción de información cuyos resultados están visibles en el Anexo 17) permitió poner en diálogo los incidentes críticos con sus propias trayectorias lectoras, pues, en su carácter semiestructurado, y siguiendo a McMillan y Schumacher (2005), las entrevistas atendieron a: la recuperación de las experiencias narradas, las opiniones sobre los hechos y la relación entre estas ocurrencias y otras de su biografía.

En definitiva, considerando tanto los incidentes críticos como las entrevistas, la tesis reconoce un corpus analítico primario (Figura 6) que, para fines metodológicos de triangulación, se pondrá en diálogo con otras dos fuentes secundarias: entrevistas a docentes implicados en la investigación (ver Anexo 15) y análisis de recursos didácticos emergidos (ya sea en los incidentes o en las entrevistas).

²⁷ En el apartado de criterios de rigor científico se explicará, con detalle, la iteración para llegar a este instrumento final.

²⁸ Al igual que con los incidentes críticos, en el apartado de criterios de rigor científico se explicará, con detalle, la iteración para llegar a este instrumento final.

Figura 6. Corpus de análisis



Fuente: Elaboración propia.

Dado el contexto de pandemia, todo el proceso de construcción de información se realizó de manera 100% telemática. Para ello, se empleó el canal autorizado por la cuenta de correo asociada al Programa de Doctorado de la UMCE. En síntesis, el proceso de aplicación de instrumentos reconoció la siguiente secuencia:

a.- Reunión explicativa: desde el día 17 de mayo del 2021 se sociabilizaron, con los distintos participantes agrupados por colegios, tanto los protocolos éticos como los detalles del instrumento para los “incidentes críticos”.

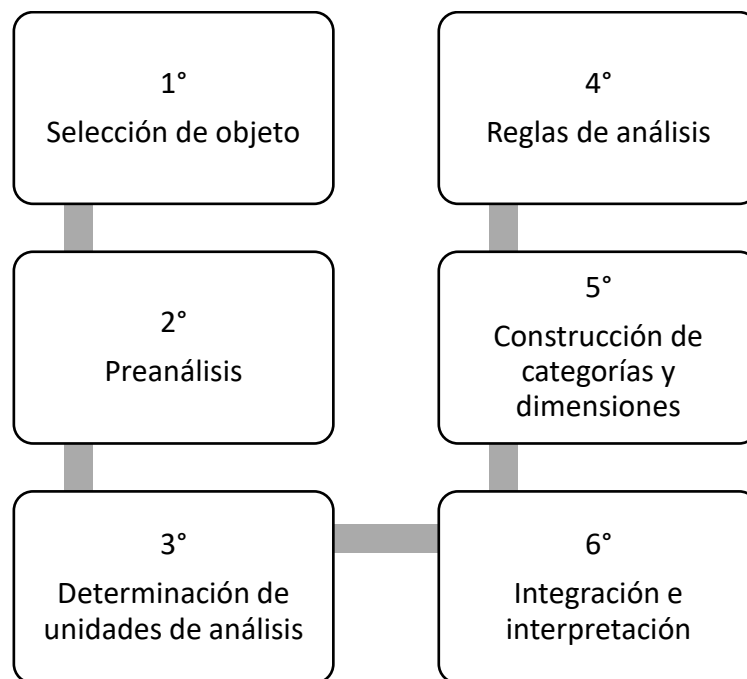
b.- Recepción de los relatos: pasadas dos semanas desde el encuentro, se hizo recepción de los relatos de incidentes críticos (vía correo electrónico, entre los días 03 de junio y 09 de julio de 2021).

c.- Coordinación de entrevistas personales: una vez recibidos los relatos de incidentes críticos, se coordinó con cada participante el día y la hora para realizar las entrevistas de profundización (las cuales se efectuaron entre los días 04 de junio y 12 de julio del 2021).

3.5-. Metodología del análisis

Tanto los relatos autobiográficos de incidentes críticos como las entrevistas de trayectorias lectoras fueron examinados desde el Análisis Cualitativo de Contenidos (de aquí es más, ACC). El posicionamiento desde el Análisis Cualitativo de Contenidos como técnica de revisión (Cáceres, 2003; Piñuel, 2002; Mayring, 2000, 2019; Devi Prasad, 2019), supone asumir que los discursos poseen contenidos en continentes que invisibilizan hitos y acentos. Bajo este supuesto, y con finalidad de discurrir analíticamente el velo de aquello que dentro del continente discursivo oscurece las fuerzas ilocutivas, se trabajó con los siguientes procedimientos construidos a partir de los aportes teóricos de Mayring (2000) y Cáceres (2003).

Figura 7. Procedimientos analíticos



Fuente: elaboración propia.

1.- Selección de objeto: En este punto se identificó el objeto de investigación (experiencia de lectura literaria escolar) a fin de distinguir los parámetros del análisis y focalizar en las dimensiones teóricamente centrales de dicho objeto.

2.- Preanálisis: En este punto se leyó el corpus completo evitando la categorización apriorística e identificando potenciales emergencias prelógicas. El aporte central de este punto del procedimiento fue, como se verá en el cuarto paso, informar la codificación inicial.

3.- Definición de unidades de análisis: En este punto se definió que las unidades serían fraseológicas y léxicas, es decir, construcciones oracionales y palabras con fuerza contextual-discursiva (palabras clave) que favorecieran la construcción de categorías tras la asociación de códigos y unidades analíticas.

4.- Definición de reglas de análisis: En este punto se establecieron las reglas de análisis y los códigos apriorísticos. Como se verá más adelante en la Tabla 10 (ahora solo se expondrá un fragmento), los códigos apriorísticos emergieron de tres fuentes centrales: el diseño muestral, el marco teórico y la propia fase de preanálisis. Así las cosas, cada código (COD) y su respectiva definición operativa presentó variantes analíticas que favorecieron la construcción posterior de categorías y dimensiones.

CÓD	DEFINICIÓN OPERATIVA	FUENTE	VARIANTES
REC	Reconocimiento: distinción analítica que permitirá establecer conclusiones de acuerdo con la clasificación externa de buen o mal lector.	Diseño muestral Marco teórico Preanálisis	(+) =Buen lector literario.
			(-) =Mal lector literario.
LUG	Lugar: distinción analítica que permitirá establecer conclusiones de acuerdo con los espacios físicos donde ocurren las experiencias de lectura literaria.	Preanálisis	LyL=Clase de Lengua y Literatura
			Casa=Espacio físico donde habita estudiante.
			Cole=Cualquier espacio escolar que no refiere a la clase de Lengua y Literatura.

Tras seleccionar palabras clave, suprimir signos secundarios y generalizar internamente las selecciones (van Dijk, 1992), la codificación se traspasó a matrices analíticas (como a la que a continuación se expone).

EST	SEX	AUTO	REC	TIP	EXT	ACC	LUG	VAL
E1MSE	M	R	(+)	PS	NOTA	PRUEBAS	LYL	(-)
E2HSE	H	R	(-)	PS	TEX	LECTURA	LYL	(-)
					NOTA	PRUEBAS	LYL	(-)
E3MSE	M	R	(-)	PS	NOTA	PRUEBAS	LYL	(-)
					PARES	CONVER	COLE	(-)
					TEX	LECTURA	CASA	(-)
E4MSE	M	(+)	(+)	PS	NOTA	PRUEBAS	LYL	(-)

En estas matrices de análisis se enlistaron los 13 casos bajo el código EST (estudiante + número de caso + sexo [h -hombre- o m-mujer] + iniciales de institución escolar) y se desplegaron columnas codificadas como SEX (sexo), AUTO (autorreconocimiento), REC (reconocimiento), TIP

(tipo de escolaridad), EXT (exterioridades), ACC (acciones), LUG (lugares) y VAL (valoraciones, que pudieron ser negativas o positivas). Tras diversos filtros analíticos, se fueron determinando recurrencias y preeminencias que favorecieron la descripción densa de los casos, así como la emergencia de códigos no apriorísticos y la construcción de categorías y dimensiones.

5.- Desarrollo de categorías y dimensiones: Asumiendo que las categorías son “cajones o “casillas” en donde el contenido previamente codificado se ordena y clasifica” (Cáceres, 2003, p.67), en este punto del procedimiento se agruparon recurrencias y preeminencias (con códigos apriorísticos y en vivo) a fin de, nuevamente con macrorreglas de selección, supresión, generalización interna e integración, construir categorías y dimensiones representativas de los códigos.

De este modo, al agrupar y analizar los códigos AUTO y REC se determinó la integración de hallazgos discursivos en dos categorías de sentido que, más adelante, cobrarán relevancia: relatividad y dinamismo (tanto los autorreconocimientos como los reconocimientos poseen dichas cualidades).

CÓDIGOS	CATEGORÍAS
AUTO	CONSTRUCCIÓN RELATIVA
REC	CONSTRUCCIÓN DINÁMICA

Sin embargo lo anterior, estas categorías o cajones clasificatorios siguieron presentando posibilidad teórica de integración, razón por la cual surgieron las dimensiones de análisis (supracategorías que son el resultado lógico de la integración de códigos, categorías y marcos teóricos de referencia). Por ejemplo, dado que se teorizó los fondos de identidad y la cualidad relacional de los reconocimientos y autorreconocimientos, y dado que las categorías “relatividad” y “dinamismo” están informadas por AUTO y por REC, se construyó, como se verá ilustrativamente, la dimensión “identitaria”.

CÓDIGOS	CATEGORÍAS	DIMENSIONES
AUTO	CONSTRUCCIÓN RELATIVA	IDENTITARIA
REC	CONSTRUCCIÓN DINÁMICA	

6.- Integración e interpretación crítica de hallazgos: En este punto se interpretaron las dimensiones y categorías en contextos mayores de enunciación (de ahí la noción de integración), asumiendo que, como señala Cáceres (2003): “esta última elaboración cualitativa debe apoyarse

en todo el trabajo inductivo previo, poniendo todo el esfuerzo reflexivo y crítico, descubriendo lazos, causas e interpretándolas convenientemente” (p.75).

El esfuerzo crítico y reflexivo de este punto analítico deviene de la aceptación de una de las premisas del Análisis Crítico del Discurso (de aquí en más ACD), es decir, de que más allá de las estructuras discursivas coexisten problemas sociales y asuntos políticos-ideológicos que actualizan en ellas el poder como relación (van Dijk, 2009, 2016, Fairclough, 2008; Franquesa, 2002; Santander, 2011; Stecher, 2010; Murillo, 2017).

En efecto, y dado que la lectura literaria escolar ocurre como acontecimiento interseccional, es decir, como acontecimiento atravesado por múltiples discursos que se entraman: discursos teóricos, epistémicos, ideológicos, biográficos, políticos, curriculares y culturales, por mencionar algunos que informan su ser didáctico, en este punto crítico, interpretativo y relacional se operacionalizó el análisis considerando parte del modelo teórico propuesto por Fairclough (2008), en particular lo relativo a la dimensión del discurso como constructor de: 1.- relaciones sociales, 2.- representaciones y creencias y, 3.- identidad.

En suma, en esta fase se analizó el corpus (focalizando en la relación entre dimensiones, categorías y códigos) interpretando e integrando²⁹, en contextos teóricos y discursivos, las construcciones de identidad lectora, las relaciones sociales propias de la experiencia de lectura literaria escolar y las representaciones de verdad que determinaron, como se verá prontamente, la emergencia de complejas dimensiones no consideradas de manera apriorística.

3.6- Criterios de rigor científico

Los criterios de rigor de esta tesis están distribuidos en cuatro fases (Guba & Lincoln, 1985; Sandín, 2000; Flick, 2015). Fase 1: prueba de credibilidad de instrumentos de producción de información con validación de expertos. Fase 2: validación de instrumentos de producción de información con muestra semejante. Fase 3: reducción y triangulación de datos. Fase 4: iteración analítica y escritura rigurosa.

²⁹ Se entenderá interpretación como un proceso lógico y analítico que consiste en establecer premisas como consecuencias de actos mediacionales realizados por un observador. Dichos actos mediacionales sugieren establecer relaciones causales, consecutivas, contextuales, adversativas, copulativas, comparativas y/o contrastivas entre las categorías, códigos y dimensiones (resultantes del ACC) y sus contextos discursivos y teóricos de ocurrencia, considerando, como en todo proceso fenoménico, la posición histórica del observador. Así las cosas, las premisas interpretativas serán integradas en marcos teóricos de análisis que otorgarán validez lógica a las lecturas y/o comprensiones, siempre situadas, de los discursos.

En lo que respecta a la prueba de credibilidad de instrumentos (Fase 1), se establecieron los siguientes criterios de selección de expertos: 1-. Profesoras o profesores con experiencia en el sistema escolar (Lengua y Literatura). 2-. Profesoras o profesores con experiencia en formación inicial docente. 3-. Profesoras o profesores con especialidad en Didáctica de la Literatura. 4-. Profesoras o profesores con experiencia en investigación cualitativa. 5-. Profesoras o profesores con experiencia en formulación de proyectos de investigación concursables. 6-. Profesoras o profesores con posgrado en educación o especialidad afín. De acuerdo con tales criterios, se estableció un total de cuatro expertas que validaron los instrumentos de producción de información, cumpliendo, como se verá en la Tabla 6, cada una con los respectivos criterios de selección.

Tabla 6. Criterios y cumplimientos de expertas validadoras

Criterios	Experta 1	Experta 2	Experta 3	Experta 4
Formación inicial docente	X	X	X	X
Sistema escolar (Lengua y Literatura)	X	X		
Especialidad en Didáctica de la Literatura	X	X		
Experiencia en investigación cualitativa	X	X	X	X
Formulación de proyectos de investigación concursables			X	X
Posgrado en educación o especialidad afín	X	X	X	X

Fuente: Elaboración propia.

Entre los días 19 de abril y 04 de mayo de 2021 se construyó la iteración con las expertas. Este proceso de diálogo y retroalimentación supuso: envío de instrumentos con matriz de validación (ver Anexos 8, 9, 11 y 12), devolución escrita con sugerencias (por parte de las expertas), análisis de regularidades (por parte del investigador), establecimiento consensual de cambios vía telefónica con algunas expertas y, finalmente, reformulación definitiva de los instrumentos en consideración de las observaciones comunes.

En lo que respecta a la matriz de validación, se pidió evaluar la pertinencia de cada reactivo por objetivos específicos, valorándolos como Aprobados, Aprobados con observaciones y Rechazados. Descriptivamente, la Tabla 7 demuestra los porcentajes de aprobación y reprobación de los instrumentos genéricos. Cabe señalar que, para los totales de aprobación, se consideró la suma de Aprobadas y Aprobadas con observaciones, pues, los comentarios de observación supusieron cambios inmediatos para la mejora del estatus de logro cualitativo.

Tabla 7. Porcentajes de valoración cualitativa

<i>Proceso de validación</i>	Aprobadas	Aprob.obser.	Rechazo	Tot.Aprob.
Incidentes críticos	63%	33%	4%	96%
Entrevistas de profundización	55%	43%	2%	98%

Fuente: Elaboración propia.

Para fines de generar mayor rigor metodológico, se transformó cada una de esas valoraciones a una puntuación específica, a saber: las aprobadas sin reparos 3 puntos, las aprobadas con observaciones que fueron mejoradas en el instrumento final 2 puntos y, finalmente, las rechazadas 0 puntos. Con esos valores, se realizaron pruebas estadísticas no paramétricas de consistencia (ver resultados en Anexo 10) que arrojaron resultados insatisfactorios. De manera específica, se trabajó en SPSS con prueba *Kappa de Fleiss*, resultando los incidentes críticos con valor negativo ($p=0,27$ - $k= -,231$) y las entrevistas, también negativas, con valores $p=0,132$ - $k= -125$.

Tras el análisis de estos datos, y en consenso con los directores de esta investigación, se concluyó que la inconsistencia entre lo favorable de la estadística descriptiva y de las valoraciones cualitativas, en contraste con los resultados de la prueba no paramétrica, obedece a la naturaleza cualitativa del instrumento, nunca pensado con tablas de valor y siempre diseñado en la dicotomía aprobado/reprobado, que se matizó con la iteración que permitió realizar los ajustes necesarios para mejorar cada instrumento. Con independencia de estas variaciones, en nada perjudiciales, en todos los casos se asumió el proceso de validación como un proceso de aprendizaje permanente. Por tal razón, tras lo devenires descritos, se reformularon los instrumentos, destacando, entre los principales cambios resultantes de la Fase 1 del proceso de validación, los ajustes que siguen:

1.- Ampliación situacional de los lugares y agentes de lectura. En la primera versión del instrumento “Incidente crítico” se pedía especificar acciones realizadas por el profesorado dentro de las experiencias lectoras. Tras la validación, y por sugerencia común, se optó por ampliar el contexto de la experiencia considerando la posibilidad de otros agentes implicados (mediadores, bibliotecólogos y pares). Del mismo modo, se amplió el contexto físico de la experiencia, desplazando la narración desde la sala como espacio exclusivo, al patio, la biblioteca, la casa o una salida pedagógica.

2.- Supresión, en el instrumento “entrevista”, de preguntas que estaban autocontenidas. Además, separación de las interrogantes según su foco de interés (propio de las dimensiones teóricas) y sus diferenciales de profundización.

3.- Simplificación. Hubo consenso por parte de las expertas, dentro de las preguntas de ambos instrumentos, en la necesidad de simplificar el lenguaje, buscar un tono más coloquial y pertinente al receptor ideal. De tal conclusión, devinieron cambios de registro y modificaciones semánticas que permitieron la reelaboración de los instrumentos a una versión de mayor legibilidad.

4.- Adición de orientaciones dentro de las preguntas de ambos instrumentos que permitieron detallar las interrogantes y quitar potencial generalidad a las respuestas de acuerdo con los objetivos específicos. Por ejemplo, en la versión inicial de los “incidentes críticos” se decía “¿Cómo fue esa experiencia de lectura que recuerda como favorable o desfavorable?” y, complementariamente, se adicionó la siguiente especificación: “¿Qué cosas pasaron en esa experiencia?”.

5.- Inclusión, en ambos instrumentos, de preguntas en torno a los procesos deliberativos involucrados en las experiencias de lectura literaria escolar.

Posteriormente, en la Fase 2 (desde el 11 de mayo y el 06 de junio de 2021), se aplicaron los instrumentos validados a 6 sujetos con características idénticas a los de la muestra final (de instituciones escolares distintas a las signadas como escenarios del estudio), es decir, se aplicó el mismo proceso metodológico que, meses más tarde, fue aplicado a los participantes definitivos de la tesis (escritura de incidentes críticos y entrevista de profundización). La Tabla 8 caracteriza, con los mismos indicadores de la muestra final, a los sujetos de muestra semejante.

Tabla 8. Participantes del estudio en su Fase 2 de validación

Colegio	Estudiantes	Mujeres	Hombres	Auto. (-lect)	Auto. (+lect.)
1 Público	2	1	1	1	1
1 Cofinanciado	2	1	1	1	1
1 Particular	2	1	1	1	1
Totales	6	3	3	3	3

Fuente: Elaboración propia. El autorreconocimiento de menos o más lectores, corresponde a la autodefinición del estudiantado en cuanto a su mayor o menor cercanía con la lectura literaria como fenómeno, es decir, a su mayor o menor proximidad gustosa. En ningún caso se intervino el juicio con caracterizaciones teóricas (frecuencia o cantidad de lecturas), sino, más bien, se apeló a la propia construcción de significado en torno a la valoración de lo que implica ser “más o menos lector”.

Entre los principales cambios devenidos del proceso de validación, en su segunda fase, destacan:

1-. En el instrumento “incidentes críticos” no se hizo necesario repetir las preguntas orientadoras como inicialmente se planteó. Por el contrario, tras la validación con muestra semejante, quedó clara la necesidad de simplificar el instrumento (en cuanto a la extensión).

2-. En el instrumento de la entrevista se adicionó (porque fue necesario en la segunda validación durante las entrevistas de prueba) especificadores que recogieran significados personales. Por ejemplo, cuando los sujetos de la validación referían “analizar” como acción lectora, se preguntó, instintivamente: “qué significa para ti, analizar”. Al ser una práctica recurrente, se optó por sumarlo, de manera formal, al instrumento.

3-. Dada la misma iteración expuesta en el punto 2, se hizo necesario sumar preguntas de relación entre los tipos de autorreconocimiento y las notas que cada lector o lectora tiene en la asignatura “Lengua y Literatura”; así también, sumar preguntas de contraste entre sus tipos de experiencia (favorables y desfavorables). En el mismo sentido, se adicionaron preguntas asociadas a los cambios autopercebidos tras cada experiencia lectora.

4-. Pese a que ya se había hecho tras la primera validación, fue necesario volver a borrar preguntas autocontenidas y a simplificar el registro lingüístico.

Hechas la validación de expertas y la validación con muestra semejante (Fases 1 y 2), se aplicaron los instrumentos finales y se dio paso a la tercera fase de rigor científico: reducción y triangulación de datos. Para tales fines, tal como se señaló anteriormente, se diseñó un proceso metodológico que permitió organizar los niveles de inferencia, interpretación y articulación desde los datos textuales a los contextuales, garantizando la trayectoria de aquello patente a aquello subyacente con total resguardo lógico del correcto desplazamiento lingüístico-analítico (en este proceso se trabajó, como antes se dijo, con fuentes secundarias, vale decir, con entrevistas a docentes y con recursos didácticos que emergieron ya sea en las entrevistas o en los incidentes críticos).

En lo que respecta a la iteración analítica y la escritura rigurosa (Fase 4), se intencionó retomar lo relatado en los incidentes críticos y someterlo a evaluación del mismo narrador o narradora (durante las entrevistas) mediante preguntas de confirmación interpretativa y solicitudes

de corroboración dialógica³⁰. Lo anterior, junto con una entrega detallada de los procedimientos dentro del mismo texto, así como, la descripción de criterios de selección y la caracterización muestral, constituyen aspectos de rigor escritural y analíticos, fundamentalmente, situados en la naturaleza cualitativa y pospositivista de la tesis.

De este modo, la investigación se hace cargo de cuatro principios de rigor cualitativo propuestos por Guba y Lincoln (1985): credibilidad (equivalente a validez interna), transferibilidad (equivalente a validez externa) dependencia (equivalente a consistencia) y confirmabilidad (equivalente a objetividad o neutralidad).

La credibilidad está dada por las preguntas de confirmación interpretativa y por las solicitudes de corroboración dialógica emergidas durante el proceso de construcción de datos (específicamente en las entrevistas), dado que este principio supone asegurar que los procesos de interpretación cualitativa son representativos de los mensajes naturalmente emitidos por las y los participantes.

La transferibilidad se propició con la entrega detallada de procedimientos analíticos, teóricos y metodológicos, así como, con la entrega de caracterizaciones y criterios de inclusión que, en definitiva, pudieran permitir la aplicabilidad del diseño a otros contextos donde resulte de interés la revisión del objeto que esta tesis pone en tensión (en la transferibilidad, además, jugó un rol central el proceso de validación expuesto en las Fases 1 y 2).

En cuanto a la dependencia, se entregaron suficientes datos y procedimientos para suponer que, bajo circunstancias similares, los resultados pudieran ser semejantes en otros escenarios (esto está garantizado, principalmente, por la transición entre muestra semejante y muestra final).

Finalmente, la confirmabilidad está dada por el compromiso argumentativo y explicativo de la investigación, cristalizado en las abundantes descripciones procesuales que permiten, en cualquier caso, auditar resultados y procedimientos con finalidad confirmatoria (además, por cierto, de las triangulaciones sugeridas).

³⁰ Las preguntas de corroboración se advierten en los instrumentos finales (expuestos en el apartado de técnicas de producción de información). En ellos es posible ver cómo dentro del guion de entrevista hay sintagmas que, explícitamente, señalan: “tal como dijiste en...” “en equis parte mencionaste que...”. Del mismo modo, durante las entrevistas se realizó de manera permanente la solicitud de corroboración interpretativa a través de preguntas directas donde se decía, por ejemplo: “si entiendo bien, lo que dices es equis”, “corrígeme tú, pero entiendo que tratas de decir equis”.

De manera esquemática, y entendiendo la recursividad del rigor cualitativo (Flick, 2015), el proceso de rigor científico se expresa en la Tabla 9:

Tabla 9. Procedimientos de rigor cualitativo

Criterios cualitativos de rigor presentados en su equivalencia	Procedimientos específicos de la investigación
Credibilidad (<i>V., interna</i>)	-Validación con juezas expertas. -Testeo estadístico (descriptivo e inferencial) de consistencia. -Confirmación interpretativa. -Corroboración dialógica.
Transferibilidad (<i>V., externa</i>)	-Validación con muestra semejante. -Detalle de procedimientos analíticos. -Caracterización de criterios de inclusión muestral. -Validaciones de instrumentos.
Confirmabilidad (<i>Objetividad</i>)	-Compromiso explicativo y argumentativo. -Iteración analítica. -Triangulación de información con foco en explicación. -Confirmación interpretativa. -Corroboración dialógica.
Consistencia/dependencia (<i>Consistencia</i>)	-Detalle de procedimientos analíticos. -Transición de muestra semejante a muestra final. -Triangulaciones de información con foco en resultados.

Fuente: Elaboración propia. Si bien se presentan las equivalencias con fines meramente explicativos, el sentido pospositivista de la investigación no se afecta tras la aceptación de la recursividad del rigor cualitativo.

3.6.1- Criterios de rigor ético

En lo relativo a los criterios éticos, tanto las autorizaciones (directores de escuela) como los consentimientos (apoderados), asentimientos (estudiantes) y constancias de participación (docentes), contaron con aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile - USACH- (ver Anexo 13), lo que garantiza la correcta declaración de fines, procedimientos y protocolos específicos.

Todo el proceso de elaboración de documentos éticos se sustentó en criterios de rigor que, en general, dan cuenta de cinco precisiones respecto a: principios de autonomía, privacidad,

asentimiento, consentimiento, paridad, reciprocidad, consenso, beneficencia (González Capdevila *et al.*, 2012; Moscoso Loaiza, & Díaz Heredia, 2017).

1-. Principio de autonomía: a cada participante se le informó los fines y propósitos de la investigación.

2-. Principio de privacidad: se garantizó el anonimato de los participantes en los reportes de la investigación.

3-. Principio de asentimiento y consentimiento: se confirmó por escrito la voluntariedad en la participación.

4-. Principio de paridad: se resguardó, en la medida de lo posible, la paridad participativa y la reciprocidad mediante la reflexión permanente del proceso de construcción de datos con los mismos sujetos participantes.

5-. Principio de beneficencia: se garantizó exposiciones públicas de los resultados en las mismas comunidades educativas, a fin de que los hallazgos posibiliten la mejora del proceso de lectura literaria de acuerdo con las necesidades de las escuelas participantes.

4.- CAPÍTULO IV. Análisis y discusión de resultados

Sumario: *En este capítulo se presentarán los resultados de la investigación. Para ello, se expondrán las evidencias ordenadas según la secuencia analítico-metodológica de los objetivos específicos, lo que equivale a decir que: primero, se expondrán los resultados relativos al reconocimiento-autorreconocimiento; segundo, se mostrarán los resultados del análisis de participación y, tercero, los del análisis relacional.*

4.1.- Reconocimientos y autorreconocimientos en experiencias de lectura literaria

Considerando que el primer objetivo específico consiste en describir los reconocimientos y autorreconocimientos que se articulan en las experiencias de lectura literaria, diferenciando posiciones epistémicas y enfoques lectores, resulta pertinente proponer, a partir de las precisiones teóricas presentadas en el segundo capítulo, dos definiciones operativas: se entenderá por reconocimiento, en el campo lectoliterario escolar, el conjunto de disposiciones discursivas y materiales que confluyen en la construcción dialéctica y dialógica de la identidad lectoliteraria; por su parte, se entenderá como autorreconocimiento la serie de disposiciones factuales y discursivas que refieren a la autodeclaración de cualidades lectoliterarias como fundamento dinámico de la construcción identitaria³¹.

Dicho lo anterior, y con la finalidad de favorecer las descripciones de reconocimientos y autorreconocimientos como procesos dialécticos y necesariamente complementarios, se procederá a analizar de acuerdo con la secuencia presentada en el marco metodológico, iniciando entonces con preanalizar apriorísticamente los contenidos asociados a reconocimientos y autorreconocimientos en una fuente de información específica: los relatos de incidentes críticos³².

³¹ Es bueno recalcar que reconocimientos y autorreconocimientos surgen como construcciones teórico-analíticas que especifican procesos identitarios (fondos de identidad) y epistémicos (legitimación de reformulaciones de experiencias)

³² Conviene recordar que los 13 estudiantes escribieron dos relatos de incidentes críticos, es decir, dos narraciones de hechos relevantes (a juicio del propio observador) de lo que concierne a sus historias de relaciones con la lectura literaria escolar. El estudiantado participante escribió, de este modo, un total de 26 incidentes críticos en atención a una clasificación cualitativa que se presentó como experiencias favorables y desfavorables. Las experiencias favorables corresponderán a situaciones lectoliterarias escolares que las y los estudiantes juzgaron, por razones personales y no conducidas por directrices deductivas, como buenas ocurrencias (descripción que opera como antinómica, por defecto, de las categorizadas como desfavorables).

4.1.1.- Preanálisis de experiencias favorables y desfavorables

En torno a las experiencias favorables, la evidencia obtenida desde los incidentes críticos sugiere una multiplicidad de situaciones con riqueza analítica. Entre ellas, y de manera inicial, pueden destacarse: relecturas de novelas que permitieron comprender el presente como consecuencia del pasado histórico, procesos de lectura como eventos evasivos, evaluación de personajes como identidades deseadas y conformaciones espontáneas de grupos de lectura. En cuanto a las experiencias desfavorables, emergieron en los incidentes críticos: situaciones de castigo por no leer, construcción de climas emocionales contraproducentes, ausencia de mediaciones didácticas y dificultades relacionales con los eventos lectoliterarios (dada la complejidad léxica de algunas obras y/o dadas las cualidades de no representación de los mismos textos).

Esta primera aproximación invita a cuestionar varios aspectos que parecen ser relevantes: ¿cuáles son las dimensiones didácticas que contribuyen a la construcción de buenas experiencias de lectura literaria? ¿qué relación existe entre las malas experiencias y los sistemas de calificación? ¿cómo las propias identidades lectoras están permeadas por la participación en estas buenas o malas experiencias de lectura? Para dar cuenta de estas y otras inquietudes, a continuación, se profundizará en los incidentes críticos prestando especial atención a los mecanismos que, en consecuencia con el primer objetivo específico, permitirán armar un panorama descriptivo de los sistemas de reconocimiento y autorreconocimiento. En consistencia con las definiciones operativas antes expuestas, se asumirá que los reconocimientos operarán toda vez que en el corpus se advierta, explícita o tácitamente, la presencia de discursos y/o acciones desde alguna alteridad o externalidad que permitan cualificar las disposiciones lectoliterarias de los participantes del estudio. Por su parte, se aceptarán como sistemas de autorreconocimiento los discursos y/o acciones que den cuenta de autodeterminaciones en torno a la identidad lectora con textos literarios, en la completa aceptación de la identidad como proceso dinámico, dialéctico y situacional.

En cuanto a la relación entre reconocimiento, autorreconocimiento y experiencias favorables, llama la atención la relativización de aquellos elementos que, puestos en contextos diversos, pueden o no determinar lo bueno de una ocurrencia lectoliteraria escolar. Tal como advierte E1: “Esta última experiencia me hace caer en cuenta que el gusto por la lectura es, en la mayoría de los casos, algo subjetivo”. Lo anterior permite justificar que, por ejemplo, se reconozca como positiva una experiencia de lectura literaria dados los mismos componentes que figuran en

las experiencias desfavorables, a saber: la presencia de pares, la mediación didáctica por parte del profesorado (o la ausencia de mediación) y las cualidades de los textos.

En lo que respecta a los pares, es posible distinguir dentro de los incidentes considerados favorables el establecimiento de circuitos de lectura grupal fuera de la sala de clases pero dentro del colegio y, en paralelo, una función catalizadora de los participantes en la mencionada interacción lectora no intencionada didácticamente. Así se deja leer el relato de E4 y de E1:

Una vez una amiga trajo su saga de novelas ligeras japonesa favorita, nos encontrábamos en recreo y era un día lluvioso por lo que estábamos en la sala, sin mucho que hacer, yo estaba intentando dibujar algo, pero no se me ocurría nada, por lo que me acerqué para preguntarle qué hacía, ella estaba leyendo y me dijo que si quería leer uno de los libros, podía hacerlo, así que simplemente tomé uno y empecé a leerlo, no era uno de los géneros que leía pero conocía la historia y varios de los personajes, por lo que a pesar de no haber tomado el primero de los libros, podía entender perfectamente lo que pasaba en el texto (...) Al poco tiempo otros amigos también se unieron para leer, por lo que íbamos compartiendo los libros, todos estábamos leyendo en un orden diferente, pero ninguno tuvo problemas en comprender lo que ocurría. Yo terminaba uno, lo dejaba en la mesa y sacaba otro de allí, los demás hacían lo mismo. Estábamos en un rincón de la sala, al lado de la ventana y leíamos mentalmente, por lo que era bastante tranquilo, además que la vista de la lluvia por la ventana y su sonido, acompañaban bastante bien a la lectura y el ambiente del momento, de vez en cuando, íbamos comentando sobre la historia, era interesante el ver los diferentes puntos de vista sobre un mismo hecho, o las teorías que podían sacar de lo que podría pasar o lo que pudieran haber hecho los personajes para no cometer el error que hicieron, todos conocíamos la historia por lo que no había riesgo de darle un *spoiler* a alguien, además que era entre amigos, no había riesgo de enfadar a alguien con mi opinión, por lo que podía expresarme normalmente con ellos. En un momento nos pusimos a discutir entre todos cuál era el mejor personaje, fue divertido el formar una alianza con un amigo ya que apoyábamos al mismo personaje, mientras veíamos cómo otros parecían hacer una pequeña guerra debido a que tenían opiniones muy diferentes, lo mejor fue que ninguno tenía como favorito al protagonista, por lo que empezamos a bromear sobre eso. También en una aparte hablé con mi amiga sobre con quien se quedaría el protagonista, solo había dos opciones, y cada una estaba de un lado diferente, al final llegamos al acuerdo de que ambas opciones eran buenas (E4).

Agregando a todo esto que, junto con mis dos amigas más cercanas, abrimos un espacio de conversación y discusión sobre varios temas de contingencia gracias a el libro de Ramón Díaz Eterovic, dando a conocer nuestros puntos de vista y formando nuestras primeras opiniones políticas sin darnos cuenta (E1).

Pese a que la ausencia de mediaciones didácticas dirigidas por el profesorado aparece como clave dentro de las buenas experiencias de lectura literaria, cuando dicha mediación se explicita también figura como determinante en la construcción favorable de la experiencia. Así se infiere del rol pedagógico descrito por E6 y por E1: “mi profesora nos animó a comentar el libro, escuchó cada duda y mostraba cosas relacionadas con los libros” (E6); “la motivación y versatilidad de parte de mi profesora fue fundamental para el desarrollo de mi gusto literario”(E1).

Las cualidades de los textos también resultan centrales para definir una buena experiencia de lectura literaria escolar. Así se refrenda en la textualidad extraída del incidente crítico de E1, cuando comenta cómo la relectura de una obra de Ramón Díaz Eterovic le permitió conectar con la historia política de Chile gracias a su recursividad estética:

La historia del detective Heredia me conmovió de forma distinta la segunda vez que la leí porque de alguna u otra forma logré encontrar el origen de los vestigios emocionales de la dictadura en nuestra historia a través del desarrollo humano de los personajes ficticios. El motivo que existe detrás de las personalidades que el autor presentó y el contexto sociopolítico en el que se desenvuelve la novela provocó que las emociones del protagonista se volvieran más palpables para mí, y que, en consecuencia, sintiera que la lectura es capaz de respaldar nuestra formación moral gracias a las experiencias de un tercero (E1).

En torno a las experiencias consideradas desfavorables, los incidentes críticos evidencian que las condiciones que operan para su caracterización de “mala” ocurrencia lectoliteraria son las mismas que antes aparecieron condicionando lo favorable como cualidad (cualidades de los textos, relaciones con pares y rol docente). Por ejemplo, y como se verá en la siguiente textualidad, las disposiciones relacionales con los pares dentro de un trabajo en equipo fueron determinantes, junto con la no comprensión del texto dada su complejidad léxica, para que el juicio de la experiencia sea negativo.

sentía que no entendía nada, el trabajo consistía en hacer un ensayo en grupo, debe confesar que me sentí tonta y nada capaz para realizar el trabajo, los comentarios de mi compañero tampoco ayudaban mucho a mi autoestima y ánimo, lo que hacía que se me hiciera aún más desagradable el hecho de leer, nuestra profesora nos ayudó, ella me subía el ánimo y me decía que yo iba a poder, que me relajara, pero realmente fue del terror, solo quería que termináramos esto pronto y lo entregáramos, la verdad la nota a esa altura poco me importaba y yo soy una persona muy responsable y dedicada a mis estudios, pero la experiencia de leer, no entender mucho el libro, me bloqueó por completo y solo logré un gran estrés (E3).

Además de lo expuesto, y como comienza a leerse desde la cita anterior, una dimensión clave en la construcción desfavorable de las experiencias radica en su vinculación con la calificación como parte del proceso didáctico. Para E2, por ejemplo, lo negativo de la experiencia está en los retos o castigos de su familia por no leer para las pruebas, o como señala E4, estableciendo un vínculo entre el rol didáctico y la calificación:

En el caso de una experiencia negativa, hubo una vez que la profesora nos hizo leer un texto en voz alta. Estábamos en la sala, en clase de lenguaje, e íbamos a hacer una actividad en la teníamos que leer un texto para luego responder unas preguntas que aparecían después, algo bastante común, yo estaba comenzando a leer en mi mente cuando la profesora dijo que lo fuéramos leyendo en voz alta para ir en conjunto, y pidió voluntarios, nadie se ofreció, ninguno de nosotros quería hacerlo, entonces ella dijo que nos iría nombrando, y diciéndonos de dónde hasta dónde leer, y empezó a hacerlo. Yo definitivamente no quería que me tocara, era algo que no pasaba desde hace bastante tiempo y era algo con lo que nunca me sentí cómoda, ya que me preocupaba no tener un volumen de voz adecuado o el equivocarme al leer algo, estábamos en primero medio, ya no deberíamos tener esos errores al leer en voz alta. Estaba nerviosa y sentía miedo por lo que solo me puse mi vista en el libro, intentando seguir la lectura, mientras rezaba en mi mente para que no ser mencionada, pero el cuento era bastante largo, y era difícil concentrarse, ya que además del miedo que sentía en ese momento estaba el hecho de que no siempre podía mantener el ritmo del compañero que estaba leyendo, algunos eran algo rápidos y otros demasiado lentos, había veces en las que uno no podía leer bien una palabra o en las que otro dijo algo diferente a lo que decía el texto y seguían como si nada, lo que me confundía y hacía que perdiera la concentración, además le quitaba la fluidez a la lectura (...) Una vez terminada la actividad no volví a leer ese texto nunca más. Pero ya

que de los pocos que no fueron llamados, la mayoría era de los que no participaba mucho en clase, me di cuenta de que era mejor el no participar y mantener una presencia de la más baja, debido a que de esa forma, la posibilidad de tener que hacer cosas que no quería era menor (E4).

El preanálisis de los incidentes críticos demuestra que en las experiencias lectoliterarias escolares existen dimensiones comunes que comienzan a configurar, en absoluta dependencia de los contextos y de las dinámicas relacionales, tanto sus cualidades favorables como desfavorables. ¿Cuáles son estas dimensiones comunes?: los pares, el rol docente y las cualidades de los textos. No común, pero sí presente en las consideradas negativas, emerge la calificación como dimensión central. ¿Qué se puede concluir de lo dicho? Se puede concluir, en suma, que estas dimensiones comunes (y la no común) son dimensiones contextuales que en diversas dinámicas relacionales pueden articular experiencias positivas y negativas, de ahí que, como se verá, el sistema dialéctico de reconocimiento y autorreconocimiento posea un fuerte componente de relatividad que opera en dependencia de las ya mencionadas dimensiones contextuales.

4.1.2.- Del preanálisis a la construcción de categorías con el análisis cualitativo de contenidos

Considerando lo establecido en el preanálisis, reviste importancia ahora profundizar en las dimensiones expuestas. Para ello, y volviendo a la propuesta de Cáceres (2003) respecto al análisis cualitativo de contenidos, se procederá a definir códigos específicos que serán analizados en dos fuentes de información: las entrevistas de profundización al estudiantado y las entrevistas de complementación hechas al profesorado (realizadas con fines de rigor metodológico de triangulación). Para definir códigos apriorísticos se consideraron tres antecedentes: primero, las conclusiones del preanálisis, segundo, las disposiciones conceptuales establecidas en el marco teórico y, tercero, las propias definiciones metodológicas del diseño muestral. Así las cosas, se analizarán las entrevistas desde el análisis cualitativo de contenidos en atención a los códigos explicados en la Tabla 10.

Tabla 10. Códigos apriorísticos: definición, fuentes y variantes

CÓD	DEFINICIÓN OPERATIVA	FUENTE	VARIANTES
SEX	Sexo: distinción analítica que permitirá establecer conclusiones de acuerdo con el ser hombre o mujer.	Diseño muestral	H=hombre
			M=mujer
AUTO	Autorreconocimiento: distinción analítica que permitirá establecer conclusiones de acuerdo con el autoclasificarse como buen o mal lector literario.	Diseño muestral Marco teórico Preatálisis	(+) =Buen lector literario.
			(-) =Mal lector literario.
			R =Construcción relativa.
REC	Reconocimiento: distinción analítica que permitirá establecer conclusiones de acuerdo con la clasificación externa de buen o mal lector.	Diseño muestral Marco teórico Preatálisis	(+) =Buen lector literario.
			(-) =Mal lector literario.
ACC	Acción: distinción analítica que permitirá establecer conclusiones de acuerdo con los “haceres” específicos de las ocurrencias lectoliterarias por parte del estudiantado.	Preatálisis	Prueb=Prueba
			Conve=Conversación
			Lectu=Lectura
			Evas=Evasión
LUG	Lugar: distinción analítica que permitirá establecer conclusiones de acuerdo con los espacios físicos donde ocurren las experiencias de lectura literaria.	Preatálisis	LyL=Clase de Lengua y Literatura
			Casa=Espacio físico donde habita estudiante.
			Cole=Cualquier espacio escolar que no refiere a la clase de Lengua y Literatura.
VAL	Valoración: distinción analítica que permitirá establecer conclusiones de acuerdo con la declaración de cualidades positivas o negativas de la experiencia.	Preatálisis	(+)=Valoración positiva
			(-)=Valoración negativa
TIP	Tipo de colegio: distinción analítica que permitirá establecer conclusiones de acuerdo con los tipos de colegio sugeridos en la muestra.	Diseño muestral	Ps=Particular subvencionado
			Pub=Público
			Pp=Particular pagado
EXT/ ALT	Exterioridad/Alteridad: distinción analítica que permitirá establecer conclusiones de acuerdo con los elementos y/o sujetos externos que gatillan acciones y valoraciones dentro de las experiencias de lectura literaria.	Marco teórico Preatálisis	Nota=Calificación
			Fami=Familia
			Prof=Profesorado
			Tex=Textos
			Pares=Pares/amigos
			Pelic= Películas
COND	Condición de entrada: distinción analítica que permitirá establecer conclusiones de acuerdo con la condición de entrada sugerida en diseño muestral, vale decir, ser un buen o mal lector literario.	Diseño muestral	(+)=Buen lector literario.
			(-)=Mal lector literario.

Fuente: Elaboración propia.

Con los códigos apriorísticos presentados se analizaron los contenidos de las entrevistas de profundización realizadas al estudiantado (y en algunos casos las entrevistas realizadas a las profesoras con fines de triangulación), teniendo como resultado una matriz que se expone en la Figura 8 y que, con múltiples filtros, será analizada en las páginas que se continúan.

Figura 8. Matriz de análisis

EST	SEX	CONDA	AUTO	REC	TIP	EXT	ACC	LUG	VAL	EST	SEX	CONDA	AUTO	REC	TIP	EXT	ACC	LUG	VAL
E1MS E	M	(+) R	(+) PS	NOTA	PRUEBA	LYL	(-)	E7HJ S	H	(-)	R	(-)	PUB	FAMI	CONVER	CASA	(+)		
				FAMI	CONVE	CASA	(+)							NOTA	PRUEBA	LYL	(-)		
				PROF	CONVE	COLE	(+)							ESCR	LECTURA	CASA	(+)		
E2HS E	H	(-) R	(-) PS	TEX	LECTUR	LYL	(-)	E8HJ S	H	(-)	R	(-)	PUB	TEX	LECTURA	LYL	(-)		
				TEX	EVASIO	CASA	(+)							PARES	CONVER	COLE	(+)		
				NOTA	PRUEBA	LYL	(-)							PROF	CONVER	LYL	(+)		
				FAMI	CONVE	CASA	(+)							PARES	CONVER	CASA	(+)		
E3MS E	M	(-) R	(-) PS	NOTA	PRUEBA	LYL	(-)	E9H W	H	(+)	R	(+) PP	FAMI	CONVER	CASA	(+)			
				FAMI	CONVE	CASA	(+)						NOTA	PRUEBA	LYL	(-)			
				PARES	CONVE	COLE	(-)						FAMI	CONVER	CASA	(+)			
				TEX	LECTUR	CASA	(-)						NOTA	PRUEBA	LYL	(-)			
E4MS E	M	(+) (+)	(+) PS	TEX	LECTUR	CASA	(+)	E10H W	H	(-)	R	(+) PP	TEX	LECTURA	CASA	(+)			
				NOTA	PRUEBA	LYL	(-)						PELIC	LECTURA	CASA	(+)			
				TEX	EVASIO	CASA	(+)						FAMI	CONVER	CASA	(+)			
				FAMI	CONVE	CASA	(+)						NOTA	PRUEBA	LYL	(-)			
				PARES	CONVE	COLE	(+)						PROF	CONVER	LYL	(+)			
E5HJ S	H	(+) (+)	(+) PUB	FAMI	CONVE	CASA	(+)	E11M SM	M	(+) (+)	(+) PP	PARES	CONVER	COLE	(+)				
				NOTA	PRUEBA	LYL	(-)					TEX	LECTURA	LYL	(+)				
				PROF	CONVE	LYL	(+)					PROF	CONVER	LYL	(+)				
E6MJ S	M	(+) R	(+) PUB	FAMI	CONVE	CASA	(+)	E12M SM	M	(+) (+)	(+) PP	NOTA	PRUEBA	LYL	(-)				
				PELIC	LECTUR	CASA	(+)					FAMI	CONVER	CASA	(+)				
				NOTA	PRUEBA	COLE	(-)					NOTA	PRUEBA	LYL	(-)				
				PROF	CONVE	LYL	(+)	E13H SM	M	(+) (+)	(-) PP	TEX	LECTURA	LYL	(+)				
				PARES	CONVE	COLE	(+)					FAMI	CONVER	CASA	(+)				
				TEX	LECTUR	LYL	(+)					NOTA	PRUEBA	LYL	(-)				

Fuente: Elaboración propia.

4.1.2.1- Lectores: ellos son así... nosotros somos así...

Al cruzar las codificaciones de reconocimiento (denominación de cada estudiante en tanto lector literario por parte de sus profesoras), autorreconocimiento (autodenominación del estudiantado en tanto lectores de textos literarios) y condición de entrada (es decir, el acuerdo de buen o mal lector establecido al inicio de la investigación desde los criterios muestrales de participación), llama la atención, tal como muestra la Tabla 11, que solo el 30% de la muestra de participantes (cuatro estudiantes) presenta coincidencia total de los tres códigos; junto con lo esto, llama la atención que ese 30% esté representando, sin excepción, tanto a hombres como a mujeres de los tres tipos de colegio.

Tabla 11. Relación de coincidencia entre reconocimiento y autorreconocimiento declarado

EST	SEX	COND	AUTO	REC	TIP
E4MSE	M	(+)	(+)	(+)	PS
E5HJS	H	(+)	(+)	(+)	PUB
E11MSM	M	(+)	(+)	(+)	PP
E12MSM	M	(+)	(+)	(+)	PP

Fuente: Elaboración propia.

Además de no haber ausencia de representación por sexo ni por tipo de centro educacional, la baja coincidencia de los tres códigos comienza a sugerir la inestabilidad de aquello que significa ser buen lector literario por parte del profesorado (reconocimiento) y aquello que supone serlo desde la perspectiva identitaria de quienes leen literatura (autorreconocimiento). Como se verá a continuación, al recurrir a las entrevistas (tanto de estudiantes como de profesoras), la evidencia discursiva refrenda el análisis cualitativo de contenidos. E4, por ejemplo, afirma que es una buena lectora porque “me gusta me gusta fijarme bastante en los personajes, sus actitudes y en los pequeños detalles”, aseveración compartida por su profesora, quien señala que ella

es una niña que le gusta, que es muy responsable, ella es una muy buena estudiante, es responsable y es como ‘lo tengo que hacer porque lo tengo que hacer y lo hago’... igual cuestiona los textos, discute con ellos, se da cuenta de las percepciones y visiones de mundo que pueden promover los textos (PE4).

E5 afirma ser un lector que está ubicado un “poquito más allá de la media” (E5), mientras que su profesora afirma que él “disfruta mucho leer. Disfruta la literatura, lo ve como un pasatiempo y no es solo eso, sino que además escribe. Entonces yo siento que él está en una etapa de desarrollo y de exploración artístico-literaria bien importante” (PE5).

E11 y E12 dicen ser buenas lectoras, y ambas son refrendadas por su profesora, quien en la entrevista concluyó, sin titubeos, que ambas son excelentes lectoras de textos literarios. Esta misma profesora señaló, respecto de E13, que no era un buen lector literario (aunque sí de otras tipologías), instalando la única diferencia radical en cuanto a los tres códigos en análisis, pues, desde la perspectiva del mismo estudiante, su autorreconocimiento es de ser un buen lector de literatura. Afirmó la profesora: “él es como de lectura, pero no necesariamente literaria. Cuando yo he conversado con él tiene mucho enganche con temas históricos, como de investigación” (PE13).

Por su parte, el estudiante señala: “encuentro que soy un buen lector, no constante, pero soy un buen lector... me gustan obras que no son vacías... me gusta meterme en la historia o el meterme en el poema y analizarlos” (E13).

Si se asume que el 30% de la muestra de participantes presenta coincidencia total y que el 8% presentó contraste radical (1 caso), cabe preguntarse qué sucede con el resto de los sujetos. El 62%, es decir, ocho casos, presentan una tendencia que explica la inestabilidad del sistema dialéctico de reconocimiento y autorreconocimiento. En efecto, como se verá en la Tabla 12, la gran mayoría de los casos en estudio relativizan la condición de buen o mal lector/lectora, esto con independencia del sexo y del tipo de colegio, incluso en independencia de que para sus profesoras y en la condición inicial sean considerados buenos o malos lectores.

Tabla 12. Relatividad del autorreconocimiento declarado

EST	SEX	COND	AUTO	REC	TIP
E1MSE	M	(+)	R	(+)	PS
E2HSE	H	(-)	R	(-)	PS
E3MSE	M	(-)	R	(-)	PS
E6MJS	M	(+)	R	(+)	PUB
E7HJS	H	(-)	R	(-)	PUB
E8HJS	H	(-)	R	(-)	PUB
E9HW	H	(+)	R	(+)	PP
E10HW	H	(-)	R	(+)	PP

Fuente: elaboración propia.

A partir de la Tabla 12 y del comentario hecho en el párrafo que le precede, resulta relevante verificar que, pese a que las profesoras sindiquen cuatro estudiantes como buenos lectores, estos se nieguen en tal condición bajo el supuesto de la relativización, mismo fenómeno ocurrido en los cuatro señalados como malos lectores pero relativizados en cuanto a su autorreconocimiento. Este resultado se torna aún más interesante si se considera que ocurre en los tres tipos de colegio y que no hay preeminencias en hombres o en mujeres. Al revisar los códigos en vivo de la codificación R (relativización o construcción relativa), tal como se verá en la Tabla 13, pueden leerse detalles que siguen configurando la riqueza analítica del sistema dialéctico reconocimiento-autorreconocimiento.

Tabla 13. Códigos en vivo de codificación R (relativización o construcción relativa)

	Códigos en vivo profesoras	Códigos en vivo estudiante
E1	Ella se toma muy en serio las lecturas literarias, discute con ellas, se enoja, lo pasa bien, es como bien... se nota que tiene una lectura como dialogante con las obras, además, es una persona que ha demostrado que tiene un interés extra en leer.	Es que siento que depende y varía mucho dependiendo de lo que de lo que leo... porque de repente me cuesta mucho acostumbrarme a las lecturas escolares, pero me gusta mucho leer por mi parte, cosas de mi interés.
E2	No es muy responsable con sus lecturas, él como que a veces las tomaba en cuenta y a veces no (...) a veces lo leía entero, a veces lo leía a medias, a veces yo creo que ni siquiera los leía.	La verdad es que con los textos literarios me definiría como un mal lector, pero la poesía la he estudiado y la he leído más por mi cuenta... Y la verdad es que la poesía me gusta.
E3	Le cuesta mucho comprender los textos, entonces ella de repente lee los textos, ella es responsable porque ella tiene una mamá detrás que es como súper preocupada de que se esfuerce, porque tiene una problemática a nivel de comprensión, ...tiene como algunos rasgos limitrofes, que le cuesta mucho el plano de la comprensión abstracta.	No me llaman mucho la atención la lectura literaria, porque una buena lectora engancha con cualquier libro y yo solo con algunos... lo que me gusta es contar los libros.
E6	Yo creo que ella es una buena lectora. Está todavía en desarrollo; buscando, tal vez su gusto...	Creo ser una buena lectora, pero a veces me quedo estancada ...
E7	Es un lector funcional. Él es un chico súper responsable, pero, así como cumple con los deberes de lectura cumple con los deberes de historia...	No, realmente, no sé, nunca me ha llamado la atención, o sea sí he leído algunos relatos y cosas así, pero no es como que me apasione ... me apasiona escribir relatos y canciones, eso sí...
E8	Él en algún minuto le agarró mucha onda a la literatura, pero yo creo que le falta motivación extrínseca para poder retomar un poquito su motivación interna. Creo también que igual el colegio tiene mucho que ver ahí, porque él llegó siendo muy buen lector...	Me gusta leer, pero a la vez no mucho, o sea, me tiene que interesar mucho la historia...
E9	Es un estudiante muy reflexivo, él conecta mucho desde las emociones de los personajes de los textos, también es un lector muy independiente, como por lo menos los textos que yo le he dado para leer en el colegio, claro, los ha leído, pero no, yo creo que se interesa más por textos que le gustan a él.	No soy una persona que lea mucho, pero de igual manera, he adaptado esa poca lectura como una profundización de lo que leo, entonces trato de escoger lo que leo muy selectivamente, por así decirlo, para que me dé algo de verdad... trato de darle mucha más profundidad...
E10	Él tiene como una inclinación literaria muy específica, le gusta mucho la literatura que tiene que ver con la guerra, más épico, más como de ese estilo... es un buen lector, aunque no tanto en el colegio.	Depende del libro, porque hay momentos en que un libro me capta la atención y me hace seguir leyendo y en otras que me hace pensar así como '¿qué es esto?'

Fuente: Elaboración propia.

Como se expuso, el preanálisis evidenció que los contextos relacionales son claves para la construcción del reconocimiento y del autorreconocimiento, así mismo, para la configuración de las llamadas experiencias favorables y desfavorables. En ese escenario, los pares, las funciones docentes y las propiedades de los textos están presentes de manera variable en las ocurrencias positivas y negativas, mientras que, la calificación como fenómeno lectoliterario cobra supremacía solo en las experiencias desfavorables. Al adicionar a estos hallazgos el análisis de codificaciones,

se obtuvo que el 30% (cuatro casos) presentó coincidencia total entre los relatos de reconocimiento lector (por parte de las profesoras), autorreconocimiento (por parte de los mismos lectores literarios) y condiciones de entrada, sin haber diferencias importantes según el sexo o tipo de colegio. Así mismo, un caso, es decir el 8% de la muestra, presentó nula coincidencia entre las codificaciones AUTO, REC y COND, generando de esta manera una preeminencia de relación relativa entre las mencionadas codificaciones (62%= ocho casos), sin nuevamente evidenciar esta mayoritaria tendencia algún nivel de dependencia entre sexo y tipos de colegio.

Al profundizar en los resultados de la relativización, se descubrió que existen una idea fuerza que engloba varios apuntes hechos por las profesoras y por los estudiantes: la construcción relativa opera siempre teniendo la lectura didactizada como núcleo. Tanto para profesoras como para estudiantes, leer dentro del colegio supone ciertas acciones y valoraciones que remiten a procesos no deliberativos y a lecturas no representativas del interés biográfico, mientras que leer fuera de la escuela faculta actuar y valorar lo literario con mayor profundidad, detención y motivación. Del modo que sea, lo recién descrito es insuficiente para establecer conclusiones en torno al sistema dialéctico de reconocimiento y autorreconocimiento, pues, si bien lo aventura, instala otras inquietudes. En consecuencia, y para profundizar en estos primeros resultados, se hará un análisis de otro código apriorístico central: las exterioridades que operan en las experiencias favorables y desfavorables.

4.1.2.2- Lectura literaria: exterioridades y alteridades

Si los reconocimientos y autorreconocimientos son dinámicas contextuales y situacionales, lo central es entonces explorar en las experiencias relatadas a fin de profundizar la comprensión de esta relación dialéctica. Una dimensión relevante en las experiencias de lectura literaria escolar son las exterioridades y alteridades, definidas como distinciones analíticas que permiten establecer conclusiones de acuerdo con los elementos y/o sujetos externos que gatillan acciones y valoraciones dentro de las experiencias de lectura literaria. Entre los principales elementos y/o sujetos externos identificados destacan: las calificaciones, la familia, los textos, los pares y el profesorado ¿cómo influyen estas exterioridades en la configuración de la diada reconocimiento y autorreconocimiento? La Tabla 14 expondrá un resumen porcentual de la presencia de exterioridades en los casos explorados en esta tesis. Posteriormente, se argumentarán dichos factores externos con textualidades tomadas de las entrevistas de profundización que, en suma, permitirán dar cuenta de la inquietud presentada.

Tabla 14. Exterioridades y alteridades en experiencias de lectura literaria

EXTERIORIDADES	PRESENCIA EN PARTICIPANTES
NOTAS	100%
FAMILIA	92%
TEXTOS	77%
PROFESORADO	54%
PAIRES	46%

Fuente: Elaboración propia. Estos datos son representativos, en homogénea distribución, tanto de hombres como de mujeres de los tres tipos de escolaridad.

La Tabla 14 demuestra que en las experiencias de lectura literaria los pares son determinantes para configurar la díada reconocimiento/autorreconocimiento, además, y como se verá, son determinantes para configurar las cualidades de una buena o mala ocurrencia lectoliteraria. Al respecto, E6 señala que con sus amigas en la escuela dialogan diciendo “¿y leíste el libro, y te gustó? Oye, sí, pero excelente, me encanta el personaje de Ponyboy, me encanta Cherry, la dibujé de hecho” (E6). Los pares, según se infiere, no solo se constituyen en interlocutores literarios (en interacciones literarias espontáneas y sin mediación didáctica), sino, además, en factores de seguridad comunicativa. Señalan otros estudiantes sentirse seguros al expresarse con amigos porque no sienten que “lo que tú digas le va a hacer enojar o que se va a burlar de ti o algo así” (E4). “Yo conocía una amiga que leía demasiado, pero demasiado, se podía leer tipo dos historias al día y tenía su biblioteca llena de libros... entonces dije, bueno, yo también quiero probar eso, cómo se siente y bueno, igual me gustó” (E8).

El 46% de presencia de los pares como código analítico se ve superado por el 54% de presencia discursiva del profesorado. En torno a esto último, E1 afirma, por ejemplo, que la profesora fue clave en su construcción como lectora al recomendarle obras, porque eso significó que “a mí me empezara a gustar mucho leer y buscar más libros sobre el mismo tema, es que ella al ser una persona que es lectora”. Por su parte, E7 indica que su profesora la cautivaba porque “era muy enérgica y venía con mucha actitud y entonces nos ponía a leer, nos ponía a hacer una actividad”. Como se observa, el rol catalizador y modélico del profesorado se emparenta con el rol modélico y catalizador de la familia (92% de presencia) en la construcción de la díada reconocimiento/autorreconocimiento. En efecto, E1 afirma que en su familia le han enseñado “la importancia de tener un buen rendimiento escolar” (E1), y que por eso también aprovecha su gusto por la lectura, para tener buenas notas. Además de esa catalización para el rendimiento, otras familias operan como modelo de lectura, sobre todo cuando alguien del núcleo lo hace o realiza acciones para que el estudiantado lea, tal como se advierte en las siguientes citas: E3: “A mi

mamá le encantan los libros, sobre todo los largos. Tiene libros que lee de 200 a 300 páginas”; E4: “recuerdo que cuando chica mi mamá me leía libros, así como por diversión, no era un castigo”.

Mención aparte merece el 77% de presencia en tanto exterioridad de los mismos textos. Así las cosas, las mismas obras pueden alejar a los lectores dada su complejidad léxica o generar disposiciones favorables cuando son representativas de las experiencias vividas o cuando interpelan algo de su directo interés. Sirva como ejemplo el fragmento de la entrevista realizada a E3, cuando refiere un mal encuentro con *El consumo me consume*, del chileno Tomás Moulian.

Por lo que decía el libro, aunque no me acuerdo bien lo que decía, pero era demasiado complejo para mí, como que mi mentalidad es como de entre 6 y 15 años, y el libro era de 16 a 20, por decirlo así... por eso me alejé de esa lectura (E3).

El 100% de presencia de las notas como exterioridad que determina el autorreconocimiento y la condición de favorable o desfavorable de las experiencias resulta ser un dato clave. Al respecto, E1 afirma que al preocuparse tanto por las notas deja de fijarse en los detalles que ella quisiera fijarse (detalles que, en sus palabras, le permiten aprender cosas para la vida). E2 y E9, en un tenor semejante, señalan que “desde chico he tenido la visión de que las lecturas del colegio son tarea... como que tienen que ser algo aburrido” (E2); “siento que es un poco como que nos estuvieran obligando a hacerlo en ese momento y ya, no hay tiempo como para de entender el libro, no hay tiempo para procesarlo” (E9).

La Tabla 15 mostrará una síntesis de lo expuesto agrupando, en la última fila, las palabras clave desprendidas de los códigos en vivo de cada exterioridad/alteridad. Así las cosas, se hará evidente que las notas implican obligación, rutina, desafección y objetivación de los procesos; que las familias como exterioridad están vinculadas a una función modélica y catalizadora de lecturas, dentro de climas interacciones que propician climas emocionalmente favorables (al igual que los pares como exterioridad) y que, finalmente, los textos están vinculados al léxico, la extensión y la posibilidad de representación.

Tabla 15. Exterioridades y alteridades: palabras clave

Notas	Familia	Textos	Profesorado	Pares
% PRESENCIA EN PARTICIPACIONES				
100	92	77	54	46
PALABRAS CLAVE				
-Obligación -Rutina -Desafección -Objetivación	-Modelo -Catalizador -Contextos interaccionales y climas emocionales favorables -Discursos del buen rendimiento	-Léxico -Extensión -Representación	-Modelo -Catalizador	-Modelo -Catalizador -Contextos interaccionales y climas emocionales favorables

Fuente: Elaboración propia.

La mayor riqueza analítica no está en la exterioridad/alteridad en sí, sino en la relación posible con otras codificaciones que el análisis de contenidos, en su faceta cualitativa, permite. Por tal motivo, en los siguientes apartados se revisarán códigos en diálogo y dentro de dos contextos específicos: las experiencias favorables y las desfavorables.

4.1.2.3- Lectura literaria, alteridades y exterioridades: algunas relaciones

Se sabe que las calificaciones, la familia, los textos, los pares y el profesorado son exterioridades y alteridades que gatillan acciones y valoraciones dentro de las experiencias de lectura literaria. Se sabe, además, que estas exterioridades/alteridades son parte del entramado de determinación contextual de reconocimientos y autorreconocimientos, incluso más, parte del entramado de determinación contextual de las llamadas experiencias favorables y desfavorables. Pero ¿qué relación posible puede hacerse desde las mencionadas exterioridades y alteridades?, ¿cómo el estar dentro o fuera de la sala de clases informa la relatividad en la díada reconocimiento/autorreconocimiento? A partir de la Tabla 16, se iniciará un análisis de contenidos cualitativos poniendo en relación los códigos inicialmente informados como EXT (exterioridad/alteridad), ACC (acciones), LUG (lugares), TIP (tipos de colegio), VAL (valoraciones) y SEX (sexo).

Tabla 16. Exterioridades y alteridades en clave relacional: experiencias desfavorables

EST	SEX	COND	AUTO	REC	TIP	EXT	ACC	LUG	VAL
E1MSE	M	(+)	R	(+)	PS	NOTA	PRUEBAS	LYL	(-)
E2HSE	H	(-)	R	(-)	PS	TEX	LECTURA	LYL	(-)
						NOTA	PRUEBAS	LYL	(-)
						NOTA	PRUEBAS	LYL	(-)
E3MSE	M	(-)	R	(-)	PS	PARES	CONVER	COLE	(-)
						TEX	LECTURA	CASA	(-)
						NOTA	PRUEBAS	LYL	(-)
E4MSE	M	(+)	(+)	(+)	PS	NOTA	PRUEBAS	LYL	(-)
E5HJS	H	(+)	(+)	(+)	PUB	NOTA	PRUEBAS	LYL	(-)
E6MJS	M	(+)	R	(+)	PUB	NOTA	PRUEBAS	COLE	(-)
E7HJS	H	(-)	R	(-)	PUB	NOTA	PRUEBAS	LYL	(-)
						TEX	LECTURA	LYL	(-)
E8HJS	H	(-)	R	(-)	PUB	NOTA	PRUEBAS	LYL	(-)
E9HW	H	(+)	R	(+)	PP	NOTA	PRUEBAS	LYL	(-)
E10HW	H	(-)	R	(+)	PP	NOTA	PRUEBAS	LYL	(-)
E11MSM	M	(+)	(+)	(+)	PP	NOTA	PRUEBAS	LYL	(-)
E12MSM	M	(+)	(+)	(+)	PP	NOTA	PRUEBAS	LYL	(-)
E13HSM	M	(+)	(+)	(-)	PP	NOTA	PRUEBAS	LYL	(-)

Fuente: Elaboración propia

Si se observa que toda la Tabla 16 refiere a los incidentes críticos y a las entrevistas que permitieron profundizar en las llamadas experiencias desfavorables, se entenderá por qué toda la columna VAL (valoración) es negativa. Si además se observa que la predominancia de exterioridades negativas remite al código NOTA (calificación) en estricta relación con los códigos PRUEBAS en ACC (acciones) y LyL (clase de lengua y literatura), se comprenderá que la exterioridad principal (en las experiencias desfavorables) refiere a tener que leer textos literarios en contexto de evaluación calificada dentro de la clase de literatura. Lo más relevante de la Tabla 16, es que pone en evidencia que la consideración de la lectura literaria dentro de una prueba asociada a la asignatura de especialidad (Lengua y Literatura) como exterioridad negativa, emerge con independencia de tres códigos centrales: SEX (sexo), REC (reconocimiento) y TIP (tipo de colegio), lo que permite asegurar que este diagnóstico no le es propio ni a hombres ni a mujeres de algún tipo de escolaridad específica.

Una profundización de las codificaciones desde las textualidades permite advertir argumentos centrales en voz de las y los estudiantes. E4, por ejemplo, refiere la lectura en contexto de prueba como un proceso de repetición memorística, señala: “cuando lees para la

prueba es como memorizarlo solamente, pero por ejemplo cuando un libro te gusta de verdad, sin importar cuántos años pasen, si lo vuelves a leer, seguirás como recordando o teniendo la misma sensación que la primera vez”. En su relato deja entrever que habría disposiciones distintas cuando se lee literatura para una prueba o cuando se lee fuera de dicho contexto, algo similar a lo que refiere E6.

me gusta leer, sí, pero no me gusta no me gustaba mucho leer obligada... Porque en el colegio es obligatorio la lectura, es para hacer la prueba, entonces a mí como que eso no me llama, a parte, como que algunos libros no me gustan, no me llaman la atención, súmele que tenía que hacerlo obligada, entonces menos ganas de leer... pero fuera del colegio tengo más ánimos de leer porque no es como que tengo que leerlo antes de esta fecha, sino que puedo leer cuando yo quiera, no me siento como presionada (E6).

La idea de que dentro de la escuela (en contexto de clase y de evaluación calificada) se lee de un modo que necesariamente debe ser distinto a los procesos de lectura literaria que podrían hacerse fuera de la escuela, incluso en ella pero sin la presión de las notas, comienza a tomar fuerza. Esta potencia emergente se refrenda en la Tabla 17, donde podrá observarse cómo las valoraciones positivas se diversifican en cuanto a los códigos hasta aquí explorados.

Tabla 17. Exterioridades y alteridades en clave relacional: experiencias favorables

EST	SEX	COND	AUTO	REC	TIP	EXT	ACC	LUG	VAL
E1MSE	M	(+)	R	(+)	PS	FAMI	CONVER	CASA	(+)
						PROF	CONVER	COLE	(+)
E2HSE	H	(-)	R	(-)	PS	TEX	EVASIÓN	CASA	(+)
						FAMI	CONVER	CASA	(+)
E3MSE	M	(-)	R	(-)	PS	FAMI	CONVER	CASA	(+)
E4MSE	M	(+) (+)	(+) (+)	(+) (+)	PS	TEX	LECTURA	CASA	(+)
						TEX	EVASIÓN	CASA	(+)
						FAMI	CONVER	CASA	(+)
						PARES	CONVER	COLE	(+)
E5HJS	H	(+) (+)	(+) (+)	(+) (+)	PUB	FAMI	CONVER	CASA	(+)
						PROF	CONVER	LYL	(+)
E6MJS	M	(+) (+)	R (+)	(+) (+)	PUB	FAMI	CONVER	CASA	(+)
						PELIC	LECTURA	CASA	(+)
						PROF	CONVER	LYL	(+)
						PARES	CONVER	COLE	(+)
						TEX	LECTURA	LYL	(+)
E7HJS	H	(-) (+)	R (+)	(-) (+)	PUB	FAMI	CONVER	CASA	(+)

						ESCR	LECTURA	CASA	(+)
						PARES	CONVER	COLE	(+)
						PROF	CONVER	LYL	(+)
E8HJS	H	(-)	R	(-)	PUB	PARES	CONVER	CASA	(+)
						FAMI	CONVER	CASA	(+)
E9HW	H	(+)	R	(+)	PP	FAMI	CONVER	CASA	(+)
						TEX	LECTURA	CASA	(+)
E10HW	H	(-)	R	(+)	PP	PELIC	LECTURA	CASA	(+)
						FAMI	CONVER	CASA	(+)
						PROF	CONVER	LYL	(+)
E11MSM	M	(+)	(+)	(+)	PP	PARES	CONVER	COLE	(+)
						TEX	LECTURA	LYL	(+)
						PROF	CONVER	LYL	(+)
E12MSM	M	(+)	(+)	(+)	PP	FAMI	CONVER	CASA	(+)
						TEX	LECTURA	LYL	(+)
E13HSM	M	(+)	(+)	(-)	PP	FAMI	CONVER	CASA	(+)
						PROF	CONVER	LYL	(+)

Fuente: Elaboración propia. Las relaciones de códigos no abordadas en el posterior análisis cualitativo, serán desarrolladas en los siguientes apartados.

Como se aprecia en la Tabla 17, los elementos/sujetos externos que gatillan acciones y valoraciones positivas dentro de las experiencias de lectura literaria son sustancialmente disímiles a las exterioridades implicadas en experiencias desfavorables. La familia (92% de presencia), los textos (77% de presencia), el profesorado (54% de presencia) y los pares (46% de presencia) como gatillantes de acciones valoradas positivamente emergen asociadas a “haceres” y “decires” de lectura como placer y de interacción con o sin mediación didáctica, de ahí que, consistentemente, los lugares donde estas acciones ocurren sean, en orden de preeminencia: la casa, la clase de lengua y literatura (no en contexto de evaluación calificada) y el colegio como espacio genérico (no en referencia a una clase específica; en el patio o el recreo, por ejemplo).

Una profundización de los códigos explorados permite ahondar en la relación, por ejemplo, de la familia y la conversación en la casa como espacio. E1 señala, en el contexto de la lectura de una novela histórica que fue comentada con sus abuelos:

mis abuelos no son personas lectoras, pero siento que al tener tantas experiencias como que uno le cuenta una historia general sobre lo que está leyendo, y son capaces de relacionarlos con sus procesos históricos y sus procesos personales también, entonces es un lindo espacio de conversación que se puede armar en la casa a través de eso (E1).

Esta conversación espontánea y sin mediación didáctica en la casa, puede también darse como conversación con intención didáctica para saber cómo se avanza en las lecturas. Así se desprende de lo dicho por E3, quien relata las acciones que le pide hacer su madre cuando está leyendo los textos del plan anual de evaluación:

ella me pide que haga resúmenes para que cuando llegue el momento de la prueba no me pierda y lea el resumen antes, no sé, el día antes de la prueba o horas antes para después no perder el hilo y esas cosas (E3).

Todavía más: la conversación también puede darse con fines modélicos, es decir, con el explícito propósito de formar, familiarmente, ambientes lectores. Así se lee en el relato de otro estudiante

mi familia, sobre todo mi abuela, mi tía, mi mamá y mi papá también, hasta cierto punto, me han dado mucha literatura desde que era pequeño, desde que era muy chico, por ejemplo, la familia por parte de mi mamá es cristiana, entonces siempre ha tenido cerca la Biblia para para leer, también mi tía es profesora de historia, entonces cuando era chico, me compraba libros de historia ilustrados, creo que también tengo uno por ahí, que son libros de historia ilustrada que la iban contando como si fuera una historia con principio y final, también mi papá me metió a esta como literatura un poco más de adulto, me metió a Stephen King, a Lovecraft, a Nietzsche y a los distintos autores como más de adulto, se podría decir (E5).

La relación entre conversación, familia y casa incluso introduce una vara de comparación para denominarse buen o mal lector, esto porque en ambientes ricos en interacciones literarias, las y los lectores juzgan su rendimiento lector de acuerdo con aquello que constituye sus historias biográficas relacionales. En el caso de E9, podrá verse este fenómeno específico y, en la cita de E12 y E13, podrá verse cómo las conversaciones familiares se transforman en una influencia catalizadora de lectura.

yo no soy una persona que lea mucho, así en excesivo, porque igual yo nací en mi familia que es de mucha, mucha lectura; mi mamá lee mucho, mi papá lee mucho, mis abuelitos (que viví con ellos) mucho, mi hermana es la persona que más lee y yo, obviamente, cómo no iba a leer... no soy fanático de la lectura, pero entre ellos soy creo el que menos lee (E9).

“A Lemebel llegué por mi prima, lo que pasa es que ella estudió teatro, entonces en teatro le hicieron como indagar mucho en su figura y me decía así como ‘léete un libro y no vai a parar nunca’” (E12). “En mi familia se lee harto, a mi papá le gusta leer mucho, entonces también nos instruye en este análisis de la lectura, sobre todo conversando” (E13).

Estas conversaciones también se constituyen en exterioridades favorables cuando ocurren en la escuela como espacio (pero no en clases). Así lo refrenda E10 cuando dice: “en el colegio hay algunos lugares donde puedo estar solo y ahí me echo una lectura, sin tener que distraerme con los ruidos... de que este un compañero hizo una cosa estúpida, o que este grita”. El conversar es una acción central. Como se ha visto, cobra sentido y relevancia tanto en casa como dentro de la escuela, pero también en espacio extracurriculares como clubes de lectura (esto será profundizado en la historia de E5). ¿Qué sucede entonces en las clases?

La lectura literaria escolar que ocurre en clases pero no asociada a calificaciones, en ciertas circunstancias relacionales, opera como condición de base para la configuración de una buena experiencia. Así lo refrenda E12 en su relato

La profe nos dio una lista de libros y ahí leí *Nunca seremos estrellas de rock* y otros libros así súper bacanes que tienen como esa dinámica, como de incluir canciones, citar como fragmentos, entonces me pasaba eso, que los empezaba a leer, veía como el trozo de la canción y después en todo el capítulo no paraba, así como imaginándome siendo el personaje, con audífonos o con el *walk man*, no sé, escuchando la canción. Por ejemplo *Quiltras*, que igual es un libro que vimos en clases un poco más contemporáneo en temas de escritura... nuestro trabajo en clases con *Quiltras* fue ilustrar el libro y, a la vez, a cada capítulo, asociarlo con una canción, entonces como que yo aluciné (E12).

La no asociación a una nota está, en los relatos, fuertemente vinculada a la idea de tomar decisiones, sentirse identificados con los personajes, quitar el componente de control y, sobre todo, construir un espacio íntimo de lectura. Así lo señala E11

el disponer de un espacio, por así decirlo, y como un tiempo, como decir ‘ya, tengo esta hora libre o algo así, así que puedo dedicarlo a la lectura’, no tanto como el estar leyendo mientras veo una serie o mientras estoy haciendo otra cosa, porque siento que no me

concentro y no le presto atención, entonces como tener un como una burbuja, por así decirlo, para poder sentarme y disfrutar mejor (E11).

La condición de espacio íntimo, más la descompresión del componente nota en un contexto de encuentro lector con una obra que genera representación con la experiencia vital de las y lectores produce, como narra E2, la sensación de hallar en la lectura un refugio de paz:

empecé a leer y la verdad es que más que por el por el libro, el tener mi cabeza ocupada y enfocada en la historia, enfocada en eso, en comprender lo que estoy leyendo me dio tranquilidad, porque el problema que yo tenía era mis pensamientos, era como que mis pensamientos me agobiaban y al leer como que me distraía (E2).

En la reunión de los análisis relacionales entre los códigos presentes en las experiencias favorables y desfavorables, emerge la posibilidad de distinguir un hallazgo central: son los mismos estudiantes quienes experimentan lo bueno y lo malo de la lectura literaria, son los mismos con una homogénea distribución entre tipos de colegio y sexo quienes aluden a buenas y malas relaciones con la literatura escolar, en absoluta dependencia de los contextos relacionales donde estos acontecimientos ocurren. Lo anterior puede explicar el alto número de autorreconocimientos relativos, pero, pese a esto, sigue siendo insuficiente para establecer premisas concluyentes. Por tales razones, en el siguiente apartado se construirán categorías y dimensiones que derivarán en conclusiones en torno a la exploración dialéctica de los reconocimientos y autorreconocimientos lectoliterarios.

4.1.3.- De las categorías a las dimensiones desde el análisis cualitativo de contenidos

El análisis cualitativo de códigos apriorísticos demostró que la construcción relativa de la díada reconocimiento/autorreconocimiento informa su inestabilidad en dimensiones contextuales y relacionales donde, dicho sea de paso, se entran las familias, los pares, las notas, el profesorado y las cualidades de los textos, configurando, con dinamismo e independencia de sexo y tipos de colegios, aquello que puede leerse como buena o mala experiencia de lectura literaria. Dicha inestabilidad, además, afecta dualmente a los estudiantes, pues son capaces de experimentar lo favorable y lo desfavorable con los mismos elementos de contexto, pero en dinámicas relacionales distintas, sugiriendo una macro distinción inicial: lo que supone leer literatura dentro y fuera de la escuela.

Así las cosas, la Tabla 18 mostrará cómo estos hallazgos emergidos de los análisis de codificación son susceptibles de construir categorías y dimensiones, transformándose en claves analíticas que requieren del contexto para adquirir profundidad, robustez y potencial generador de emergencias. En síntesis, los códigos SEX, TIP y COND fueron agrupados en la categoría “condiciones muestrales”, debido a que, en efecto, devienen del marco metodológico en su aspecto diseño de muestra y a que, además, otorgan claves de contexto (por ello generaron la dimensión “contextual”).

Los códigos AUTO y REC fueron agrupados en las categorías “construcción relativa” y “construcción dinámica”, debido a que, como se revisó, la relación dialéctica entre reconocimiento y autorreconocimiento opera con dinamismo y es calificada mayoritariamente con ajustes a su relativización; en dependencia de lo anterior, la dimensión que les agrupa es la dimensión “identitaria”.

Finalmente, en la dimensión “interacción didáctico-curricular” están supuestas las categorías “extraescolar”, “escolar” y “didáctica”, pues refieren a los códigos donde fue posible identificar la presencia de acciones, lugares, valoraciones y exterioridades que marcaron la diferencia entre aquello que es interactuar con la literatura dentro o fuera del colegio, y entre lo que supone hacerlo con o sin mediación didáctica del profesorado.

Tabla 18. Construcción de categorías y dimensiones

CÓDIGOS	CATEGORÍAS	DIMENSIONES
SEX	CONDICIONES MUESTRALES	CONTEXTUAL
TIP		
COND		
AUTO	CONSTRUCCIÓN RELATIVA CONSTRUCCIÓN DINÁMICA	IDENTITARIA
REC		
ACC	EXTRAESCOLARES ESCOLARES DIDÁCTICAS	INTERACCIÓN DIDÁCTICO- CURRICULAR
LUG		
VAL		
EXT		

Fuente: Elaboración propia

Pese a lo señalado, el análisis no causal y recursivo de las dimensiones implicadas en la lectura literaria escolar como fenómeno requiere un desplazamiento metodológico desde lo deductivo hacia lo inductivo. Como se adelantó en el marco metodológico, para los fines analíticos

del ACC en su dimensión integrativa e interpretativa, se analizará el corpus (particularmente las entrevistas) observando las construcciones de identidad lectora en tanto dimensión.

4.2.- Interpretación e integración contextual de hallazgos: el caso de las identidades, las recurrencias y las verdades

Ya se estableció que pese a que las profesoras elaboren un juicio sobre sus estudiantes como buenos o malos lectores, estos tienden, en general, a relativizarlo (8 de 13 casos, es decir, el 62% de los participantes). También se estableció que esa relativización deviene, en parte, de que existiría la premisa de una doble forma de lectura literaria: la que ocurre en el colegio (más bien en la clase de lengua y literatura) y la que ocurre fuera de él (incluso fuera de los márgenes de lo asociado a la calificación como fenómeno). ¿Cómo se construye entonces una identidad lectora? ¿Podemos, más bien, hablar de una identidad lectoliteraria?

E1, quien se inició con fuerza en la lectura literaria cuando descubrió que el estereotipo de los lectores (personas súper aburridas y fomes, como dijo en la entrevista), era eso, un estereotipo. Señala que para ella existen dos “yo lectores”:

me pasa que siento que la yo lectora escolar se preocupa mucho de las notas que va a tener, entonces no disfruta tanto lo que lee, porque lo ve siempre desde una perspectiva que la van a evaluar, entonces tiene que fijarse en los más mínimos detalles, cosa de poder tener una respuesta más desarrollada y eso. En cambio la yo lectora fuera del ámbito escolar, puede darse las libertades de percibirlo como quiere el libro, no de buscarle una mirada tan académica (E1).

Ese no disfrutar está, como ella dice, asociado a la presión de las notas. El fenómeno de la calificación, como se ha visto, es parte de las relaciones sociales propias del mundo escolar vinculado a la lectura; relación que dista mucho de lo que ella es capaz de hacer en otros contextos lectores extraescolares, como lo es un grupo de lectura que frecuenta online. ¿Qué pasa en ese espacio? Así lo relata:

es espacio de conversación y de opinión donde yo empatico con lo que dices tú, yo entiendo lo que dices, tú entiendes lo que digo yo, es cómodo. Es una situación en que uno no se siente juzgada por sus opiniones (E1).

Su construcción de un doble yo que lee está informado, además, por las construcciones de verdad que ha establecido en los dos dominios donde ocurren sus experiencias lectoras: el escolar y el extraescolar. En el escolar asume como verdad que no es posible disfrutar ni emocionarse, porque ha aprendido que, al hacerlo, deja de prestar atención a los detalles que son útiles retener para las evaluaciones calificadas.

Esta disposición a dobles dominios lectores es también un fenómeno presente en E2, estudiante del mismo colegio del caso anterior (en los capítulos siguientes se profundizará en las relaciones posibles dados los contextos escolares de ocurrencia). Para él existen dos maneras de leer (lo ha construido como verdad y esa construcción ha construido su identidad lectora), una que llama lo que pasa y otra que denomina lo que pasará. En el primer caso, se esfuerza por retener de la lectura los detalles que sabe le preguntarán en algún ejercicio calificado, mientras que en la lectura de lo que pasará, intenta involucrarse emocionalmente e imaginar qué irá a pasar más adelante o qué haría él si fuese el protagonista de la historia. Señala que en las lecturas mensuales, por ejemplo, lee “con lo que está pasando, trato de leer y comprender lo que está pasando en la situación y no me voy más allá” (E2).

La forma de leer sin implicación emocional la juzga como correcta porque asume que de ese modo estará bien preparado para las pruebas. Esta particular forma de desarrollar una identidad de lectura escolar la fue aprendiendo, como dice, en la recurrencia de las actividades de clases. Así relata lo que considera más frecuente:

Las clases más frecuentes serían, a ver: llega la profe, obviamente, y nos hace leer un texto, trae guías, nos hace leer un texto y después hacer comprensión lectora, después nos hace preguntas sobre los textos y esas cosas. Nos ha explicado que cuando tenemos una evaluación hay que primero leer las preguntas y leer después el texto, porque ahí te vas respondiendo las respuestas en el momento y uno va... uno se mentaliza en buscar eso. Lo otro es que ocupamos mucho el libro, la verdad es que, si es que no me equivoco, casi todas las clases de la profe nos hacía ocupar el libro y leer los textos y responder las preguntas que viene ahí (E2).

En estas dinámicas relacionales, E2 construyó como verdad que un buen lector está siempre leyendo y siempre comprendiendo lo que lee, que por eso él no es tan buen lector, porque no siempre lee y porque, muchas veces, no comprende las lecturas (al menos no lo suficiente como para que le vaya mejor en las calificaciones). La identidad de lector literario asociado a la

comprensión de lectura, cuyo indicador explícito en el campo escolar son las calificaciones, vuelve a aparecer en el caso de E3, quien ha construido como verdad que un buen lector literario es aquel que comprende cabalmente los textos. En su historia de relaciones, construyó la identidad de una estudiante que, en general, le cuesta entender los significados, por eso dice que no es buena lectora literaria, aunque hay acciones (ciertas relaciones conversacionales con su madre) que le encanta realizar en torno a los libros.

Un matiz en esta construcción de verdad lo introduce E4, quien comparte que un buen lector literario es aquel se comprende los textos pero también alguien que es capaz de ir más allá, porque, como ella dice: “detrás de un libro no solo está todo lo que dice, también está todo lo que pudo haber pasado el autor, porque el autor, aunque no lo quiera, siempre se va a basar un poco en sí mismo para escribir” (E4). Es enfática en decir que sabe perfectamente que hay que leer de cierto modo en la escuela, sin ir más allá, porque lo que ella llama ir más allá (desplazar los límites del contenido de las obras para acudir a sus contextos de producción y recepción) es un ejercicio de relación social que es mejor realizar con los amigos, fuera de clase, incluso fuera del colegio. Afirma: “todos tenemos como esa idea de que al final el colegio simplemente es memorizar lo que te dicen que tienes que memorizar, y también es por eso que tendemos a hacer nuestras cosas más por apartado” (E4).

Hasta este punto, se advierte que emerge una suerte de identidad dual y antinómica (lectores dentro y fuera de las políticas de participación escolar) que genera una doble línea de verdades (escolares y extraescolares) dentro de relaciones sociales que, contextualmente, generan la legitimidad tanto de la identidad como de las construcciones de verdad. Para profundizar en estas ideas, se expondrán dos tablas con algunos códigos en vivo de otros estudiantes, a fin de identificar alguna potencial recurrencia discursiva.

Tabla 19. Códigos en vivo: construcción de identidad

E	Códigos en vivo
5	Entre las clases y el club cambia la predisposición porque, de hecho, cuando los he visto están más felices cuando nos van a pasar el club de lectura que cuando van a pasar un cuento de, no sé, en la prueba porque dicen ya, me voy a tener que aprender este libro de memoria... En cambio en el club de lectura estoy ahí para para memorizar de una forma positiva, algo que yo recuerde, los cuentos, los autores porque a mí me gustó, porque como es mi preferencia, no porque tengo que leerlo para memorizarlo para una prueba. Ahí me doy cuenta de que hay distintas formas de analizar un mismo texto, y no necesariamente del técnico o emocional, sino que en, como en espacio, como en la clase, en espacio más formal, se podría decir, tienes que cuidar las palabras, lo que dice, estar estructurado lo que estás diciendo, y en el club de lectura es casual, pero es un casual entre compañeros, entre amigos, en que se pueden

	recomendar cosas y no ir más allá, y en la casa, al menos en mi punto de vista, es como la parte más emocional, donde tú puedes, no sé, hablar por 10 minutos de por qué te pareció buena una frase o una o una... un párrafo, una parte del cuento e ir mucho más a detalles, como el emocional, como el cómo te sentiste, cómo pensaste que el autor podría haberse sentido cuando estaba escribiendo.
6	Cuando era más chica me gustaba harto ir a la feria con mis abuelos, con mi mamá, entonces ahí, de vez en cuando, me compraban un libro y era de leerlo, igual compraban también los libros del colegio, porque comprar libros como oficiales sale muy caro y mi familia no, por ejemplo, no sé, un libro que se llama <i>La razón de estar contigo</i> , sale como 14 lucas en la librería Antártica y en la feria sale 5 lucas... Las películas también son importantes, porque la mayoría de los libros que he leído ha sido porque he visto las películas y digo 'ah y cómo será el libro' y me lo compro y lo leo.
7	Me gusta mucho conversar con mis amigos en clases sobre las lecturas, también con la profesora que aportaba mucho a eso... yo doy mucho, yo doy motivación, motivo a mis compañeros, ellos me motivan a mí a seguir leyendo, y como que hay un buen ambiente...
8	Los libros que te mandan en el colegio son libros de autores conocidos y que ya tienen otros libros, y los que son de Wattpad son escritores que no son conocidos, sino es que son personas tipo, que escriben por, no sé, no son conocidos, entonces escriben solamente en la aplicación. Y otra cosa, no sé por qué, yo asocio los libros que nos entregan en el colegio como con libros aburridos para mí...

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 19 nos demuestra que las identidades lectoras se configuran en dependencia de las condiciones interaccionales donde lo literario ocurre. Los casos de E5 y E8, por ejemplo, entregan la posibilidad de distinguir disposiciones disímiles según los dominios literarios que confluyan en tres espacios relacionales distintos: un club de lectura, la clase en contexto de prueba y la casa como reducto de convivencia familiar. Llama la atención que el espacio escuela/lectura suponga la supresión de las emociones en tanto componente de la experiencia literaria (más incluso su calificación de aburrida), y que estas se restrinjan a los otros lugares donde no existe la calificación.

E6 entrega evidencia de cómo las historias familiares, sus haceres y decires configuran un especial apego por la lectura (de esto ya se mencionaron casos desde el análisis de contenidos, al igual que sobre las películas como exterioridades), mientras que E7 y E8 permiten profundizar en la importancia de los otros para la condición de autorreconocimiento identitario lector (por una parte de los pares y por otras de las mismas obras que resultan representativas de su interés).

Al igual que en la exploración anterior, es dable suponer que estas construcciones identitarias se generen recursivamente con la construcción de verdades. La Tabla 20 demuestra que, por ejemplo, para E5 la catalogación de buen lector está asociada a la cantidad de obras y dominios temáticos conocidos, así mismo, evidencia como verdad la premisa de que leer literatura

en el dominio prueba escolar implica suspender la emocionalidad. Otras verdades construidas en torno a lo que significa ser buen lector las entregan E6 (tener comprensión de lectura y razonamiento crítico) y E7 (alguien que lee cosas de su interés). Lo interesante es que estas verdades están especificadas en la distinción de las diferencias entre la lectura escolar (lectura controlada, centrada en contenidos y supresora de disposiciones emocionales) y extraescolar (deliberada, representativa y emocional).

Tabla 20. Códigos en vivo: construcción de verdades

E	Códigos en vivo
5	Un buen lector ha tenido mucha experiencia en leer, sabe de muchos libros, de muchos temas, no solo se queda estancado en uno, sino que tiene un rango de libros, un rango de conocimientos y que siempre está buscando más libros temas que puedan ampliar su conocimiento (...) Pero en las pruebas se es como un robot y no en el sentido de, ah, me están oprimiendo o me están diciendo qué hacer, sino que sino que ahí uno... como que para la emocionalidad, se podría decir, para las emociones y empieza a pensar como con la cabeza, como con ya sin emociones...
6	Yo creo que un buen lector debe tener una buena comprensión lectora y tener un buen razonamiento crítico, porque si yo leía los libros y de ahí tenía como la capacidad de evaluar cómo me sentía con ellos...
7	Un buen lector sería este... alguien que lee por cosas que le gustan, cosas que le apasionan y pues no por obligación. Ya que en el liceo, este debes leer tal relato para hacer la tarea y es como un poco tienes que hacerlo para hacer la tarea sí o sí ...
8	En el colegio hay que leer las cosas explícitas, si te saltas eso, te afecta en la nota...

Fuente: Elaboración propia.

La relación entre construcción de identidades (datos reconocimientos y autorreconocimientos) y construcción de verdades, encuentra garantía argumental, por cierto, en las relaciones sociales recurrentes, es decir, en las historias interaccionales de las y los lectores. E9, por ejemplo, tiene una mamá profesora de lenguaje, un papá sociólogo, abuelos maternos profesores jubilados y una hermana que estudia filosofía. Sus conversaciones familiares, en muchos casos, giran en torno a textos literarios. Todavía más, en sus clases escolares, su experiencia reciente es en un colegio Waldorf donde la profesora les hace escoger lecturas, tomar decisiones sobre cómo evaluar (sin pruebas) y en cuánto tiempo leer (sin presiones); les hace visitar lugares asociados a los libros y conversar, en equipos reducidos, durante las sesiones. Así lo relata en la entrevista:

la profe igual da como opciones, nos da opciones y nos da como opciones, como 'pucha, yo tengo esto planificado, pero díganme ustedes qué puede ser'. Pero igual ella nos da las opciones o ella lo dice. Si no estamos de acuerdo, o es muy largo o qué sé yo. O muy corto, nos da dos libros o qué sé yo. Em y bueno, leemos esos libros y por ejemplo el año

pasado, igual fue especial, porque yo entré a este colegio y no pude tener clases presenciales, no pude saber qué era en realidad, porque igual la gracia del colegio Waldorf es que, que es mucho más todo de hacer, entonces por ejemplo en la época de historia universal, casi no se tienen clases en el colegio, lo único que se hace es ir a museos y las clases se hacen, no sé, en el cerro San Cristóbal, qué sé yo, durante el proceso de de la época en que estamos pasando, que tenga que ver con lo que está en el cerro o qué sé yo. No sé, en literatura vamos a justo tocó literatura en la feria del libro, entonces vamos a la feria del libro, estamos ahí, hacemos, no sé, en el colegio hacemos un trabajo sobre no sé qué y hacemos una obra teatral del libro. Cosas así, más que una prueba en sí (E9).

Dada las relaciones descritas, E9 ha construido una identidad lectora que le permite ponderar críticamente otros espacios y experiencias, más incluso, construir como verdad la idea de la literatura debe servir para desarrollarse éticamente a sí mismo y que, en tal medida, el colegio cumple un rol central. Una construcción de verdad devenida de un caso del mismo colegio permite refrendar la diametral historia de relaciones con lo literario. E10 señala que, en su juicio y dadas sus experiencias: “Un buen lector es alguien que se inspira de algunos libros que ha leído, lo aplica, adapta y crea algo nuevo” (E10).

En este punto hay ideas que comienzan a reforzarse a sí. Por ejemplo, la relevancia de las relaciones sociales entre pares (amigos y familiares) fuera del colegio como dimensión central para construirse como lector (reconocimiento por parte de otro que genera autorreconocimiento), la presencia de espacios tecnológicos de lectura (clubes *online*, *youtube*, *Tik Tok*) y, sobre todo, la premisa de la diferencia entre espacios relaciones escolares y extraescolares. E12, sin ir más lejos, señala como principal diferencia entre un espacio y otro que

puedo pasarme dos días leyendo la misma página, porque cada vez puedo encontrar más cosas y porque me interesa ver más allá, no es como ‘me tengo que terminar el libro’, no, sino es como en realidad disfrutarlo, realmente leerlo desde no sé, desde lo intuitivo, así de ‘oh, me gustó mucho esta línea, la leo, la leo, la leo, la interpreto de mil formas’ y eso jamás me pasaría como para un libro del colegio (E12).

La Tabla 21, a propósito de los últimos apuntes, expondrá una síntesis de cómo interactúan los dominios escolares y extraescolares en la construcción identitaria, siempre en atención de su ocurrencia dentro de relaciones sociales donde se hacen válidas las verdades que, dados los

propios contextos de emergencia, operan como construcciones discursivas que adquieren legitimidad discursiva.

Tabla 21. Dominios escolares y extraescolares: identidad y verdad en relaciones sociales

CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA		RELACIONES SOCIALES		CONSTRUCCIONES DE VERDAD	
<i>Dominio escolar</i>	<i>Dominio extraescolar</i>	<i>Dominio escolar</i>	<i>Dominio extraescolar</i>	<i>Dominio escolar</i>	<i>Dominio extraescolar</i>
PALABRAS/IDEAS CLAVE					
Notas y climas emocionales desfavorables.	Climas emocionales favorables.	<i>Condiciones interacciones donde lo literario ocurre</i>	<i>Legitimación</i>	Lecturas racionales y memorísticas.	Lecturas emocionales, contextuales y relacionales.
Miedo, aburrimiento, inseguridad, estrés, suspensión emocional, obligación, control del tiempo.	No miedo, seguridad, placer, representación textual, deliberación, autorregulación del tiempo.	<i>Recurrencias</i>	<i>Dualidad antinómica</i>	Buena lectura como comprensión y como cantidad.	Buena lectura como imaginación y creación.

Fuente: elaboración propia.

Llama la atención (en la Tabla 21), que las relaciones sociales funcionen como claves para la construcción dual y antinómica de la identidad lectoliteraria escolar y extraescolar, así también, que funcionen como fuentes de legitimación que hacen válidas las interacciones donde lo literario ocurre. De este modo, por ejemplo, las relaciones sociales que hacen legítimos tanto los dominios escolares como extraescolares que dan cuenta de procesos identitarios y constructores de verdad, son circunstancias relacionales y contextuales que, dadas sus recurrencias, generan recursividad entre los mencionados dominios y sus haceres, saberes, decires y sentires específicos.

4.2.1.- Integración e interpretación de hallazgos: el caso de las posiciones epistémicas y de los enfoques de lectura

La relación recursiva entre construcción identitaria, relaciones sociales y construcciones de verdad resulta clave, como se dijo, para el proceso de reconocimiento y autorreconocimiento lectoliterario. Si bien ha quedado de manifiesto cómo los códigos iniciales se agrupan en categorías que son susceptibles de generar dimensiones que, en definitiva, entregan luces sobre aquello que informa la identidad lectoliteraria, resta explorar el contexto crítico de enunciación en el

campo cultural donde las relaciones sociales ocurren. Así las cosas, en lo sucesivo se integrarán e interpretarán los hallazgos en dos contextos críticos que sostienen la lectura literaria escolar como ocurrencia: los enfoques de lectura y las posiciones epistémicas.

En el marco conceptual se dijo que existen, a partir del aporte teórico de Daniel Cassany (2006), tres perspectivas o enfoques respecto al fenómeno lector: lingüístico, psicolingüístico y sociocultural. El primero supone que los significados pertenecen a los textos y que los lectores los recuperan al leer y decodificar (aquí los significados posibles son independientes e invariables a los lectores). El segundo enfoque o perspectiva, es decir, la mirada psicolingüística, implica que la lectura es un acto de negociación entre lo que el texto ofrece y los conocimientos previos de los lectores; aquí la lectura es una acción que se construye mediante habilidades cognitivas en tanto desarrollos particulares. El tercer enfoque, por el contrario de los anteriores, no reconoce la sola presencia de la negociación entre texto y lector y añade que, dicha interacción, no ocurre como desarrollo individual sino social. La perspectiva sociocultural, de este modo, enfatiza en el origen contextual de los significados.

Al revisar las entrevistas comienza a configurarse una tendencia fluctuante hacia la primacía de enfoques lingüísticos y psicolingüísticos en las experiencias comunicadas. Por ejemplo, E2 señala que, en contexto de las evaluaciones del plan anual de lectura

la mayoría de las preguntas que hacen los profesores es eso... desarrolla el estado anímico de los personajes, desarrolla el físico de tal persona o el psicológico de tal personaje. Y lo mismo las fechas, te preguntan las fechas, como en qué fecha pasó tal acontecimiento, no sé, qué hizo el personaje, qué características tiene el personaje, de qué se trataba la historia, qué temas tenía la historia (E2).

Esta idea preconcebida de que la significación de las obras se ubica en la reconstrucción de los datos estables de los textos (características físicas, acciones concretas de los personajes y fechas de acontecimientos) supone que los procesos de interpretación y reflexión son desplazados por los de constatación, suprimiendo, de este modo, la multiplicidad posible emergida de la propia historia de relaciones de los lectores.

Como también se afirmó, en el campo escolar de lectura las distinciones propuestas por Cassany (2006) son relevantes si se acepta que la concepción lingüística se encuentra mayormente representada en la medición, pues en ella subyace la premisa de que los significados

operan en independencia de las realidades diversas de los lectores y que, en consecuencia, dados ciertos mecanismos de asimilación lectora (comprensión de lectura en clave homogénea) todos podrían llegar al mismo significado. Un buen ejemplo del caso anterior es presentado por E5, quien también en referencia a las pruebas mensuales de lectura literaria, señala:

Las pruebas son más de memoria que de otra cosa, como si tú te acuerdas del autor, de la fecha en que lo hizo, como más o menos en qué se escribió, o de la editorial, o te dicen una información que tienes que reescribir con algo que pasó en el cuento, por ejemplo cuando, no sé, Mauricio mató a Francisco, qué pasó con su esposa, dice algo así, por ejemplo, que es más de memoria que de otra cosa (E5).

Estas construcciones relacionales comienzan a adquirir fuerza por su recurrencia. E4 afirma, también en referencia a las pruebas mensuales, que estas contienen “preguntas son explícitas, como qué hizo tal personaje en esta escena o de qué color era tal cosa”, mientras que E2 entrega evidencias sobre las consecuencias de este tipo de evaluación: la suspensión emocional: “cuando yo leo solo como que me conecto más emocionalmente y le doy cierto significado a, no sé, alguna historia, algún relato con cómo me estoy sintiendo en realidad, cosa muy distinta a la que pasa en las pruebas”.

La mencionada suspensión emocional junto con la constatación de significados explícitos opera, como se vio, bajo el supuesto de la preexistencia de sentidos que se obtienen mediante mecanismos homogéneos que están asociados a desarrollos cognitivos individuales (de ahí que sea posible clasificar las habilidades lectoras en dispositivos como las pruebas calificadas). Sin embargo, la evidencia también sugiere que, en algunos contextos relacionales, mucho menos frecuentes según los relatos de los participantes, esto no es así. E10, por ejemplo, señala que en sus evaluaciones predomina la finalidad investigativa “en literatura digamos me piden que investigue sobre la identidad latinoamericana”, dando a entender una preocupación mucho más situada en un enfoque sociocultural que relevaría la capacidad de juicio crítico; preocupación semejante a la expuesta por E9, donde revela que, al no tener pruebas sobre libros en su colegio, adquieren importancia los registros creativos, reflexivos y críticos que realiza sobre sus lecturas (aceptando que dichos registros son necesariamente diversos y devenidos de la historia relacional y socialmente situada de cada lector).

aquí no hay pruebas. Las notas se ponen por el cuaderno, el trabajo de conversaciones y la autoevaluación. Todas las cosas van al cuaderno, entonces el cuaderno es la base

principal de la materia, o sea del del trabajo, todo tiene que verse reflejado en el cuaderno. Es muy especial el cuaderno, es lo principal... son apuntes, son reflexiones, creaciones, dibujos, investigaciones (E9).

Además de los enfoques o perspectivas, emerge la posibilidad de situar las evidencias en la distinción propuesta por Rosenblatt (2002) en torno a las posturas lectoras. Recordamos que la autora propone dos posturas: eferente y estética. En la primera, la lectura conducirá a fijar la atención en aquello que se extrae y retiene luego del acontecimiento lector. La postura estética, por su parte, favorece la lectura desde las sensaciones y sentimientos emergentes durante la experiencia. En el último caso, y parafraseando a la autora, los lectores saborean las situaciones, escenas, conflictos, tensiones e imágenes que ocurren en la lectura como acontecimiento. En síntesis, podría decirse que la postura eferente presta mayor atención a los aspectos cognitivos, referenciales, factuales, analíticos, lógicos y cuantitativos del significado (posterior a la transacción), mientras que la postura estética presta mayor atención a lo sensorial, lo afectivo, lo emotivo y lo cualitativo que ocurre en el encuentro.

Según se ha explorado, entonces, la postura que predomina en estas experiencias es la eferente (salvo en algunos relatos de estudiantes de colegios particulares pagados, que no alcanzan a ser tendencia analítica). Lo relevante de este hallazgo deviene de las precisiones teóricas ofrecidas en el marco conceptual, pues las posturas no son condiciones del lector ni parte de la naturaleza de los textos, sino preeminencias connaturales a la transacción como relación, lo que significa que ninguna transacción es estrictamente pública (eferente) o privada (estética), sino que, más bien, corresponden a construcciones experienciales.

La lectura literaria escolar, de esta manera y en términos generales, ha favorecido relacionalmente las posturas eferentes desde una perspectiva fundamentalmente lingüística, donde la imagen del observador es relegada al rol del constataador. Este sustrato epistémico permite especificar, en el campo de la lectura literaria, los dos caminos epistemológicos sugeridos por Maturana (1995, 2004). En el primero, se subentiende la realidad como externa a los observadores y, en consecuencia, conocible con procedimientos de aprehensión; en el segundo, la realidad solo es posible como acto de distinción en la experiencia del vivir, por lo tanto, no preexistente a los observadores, sino que es construida en la propia ocurrencia de “ser” y “estar” en la observación.

El último punto se actualiza en las entrevistas cuando, por ejemplo, E1 advierte la presión de las notas y la forma de lectura escolar la constriñe a suspender su subjetividad, es decir, su posibilidad de explicar las distinciones de realidad que realiza dadas sus historias de interacciones. Así lo relata:

cuando uno lee puede leer de dos perspectivas, desde una perspectiva súper objetiva y otra muy de mi interpretación personal, entonces cuando yo leo de mi interpretación personal, puedo cambiar mucho el sentido a las cosas porque lo interpreto como yo quiero, como a mí me llega... Pero para las clases yo necesito leerlo de una forma objetiva para diferenciar las cosas que me están pidiendo para las notas (E1).

Además de la suspensión de subjetividad, el sustrato epistémico se refuerza con la idea de que las obras son estables pese a la inestabilidad de las biografías de quienes leen. Así se evidencia en la entrevista a E12 cuando señala

Es que yo creo que la lectura del colegio está como muy mal enfocada, porque o sea, bueno igual mis muestras son súper pequeñas, por ejemplo mis compañeros, o tal vez como amigos de otros colegios, pero todos coinciden como en lo mismo, como que en verdad sienten que son lecturas que están ahí y que por toda la vida se van a poner las mismas a todos los alumnos, sin importar como en dónde estamos ahora, lo que está pasando en el mundo, entonces igual es un poco frustrante, porque tal vez si pusieran algunas lecturas que fueran más atingentes... algo como donde nos podemos sentir identificados (E12).

Las citas presentadas son centrales para comprender que en el sentido de la realidad existente (independiente de los lectores) los significados les antecederían, razón por la cual bastaría con procedimientos que permitan extraerlos y expresarlos como verdad homogénea (procedimientos lingüístico-eferentes). Contrariamente, en el sentido de la realidad como construcción experiencial (es decir dependiente de los observadores), un camino epistémico que valore las historias diversas de relaciones debiese asumir que los significados no habitan en las obras ni se desprenden de ciertas mecánicas de extracción, sino que, por el contrario, emergen en la propia experiencia como resultado transaccional, múltiple, emocional, social y heterogéneo (Sánchez Lara, 2020a).

Tabla 22. Preeminencia de enfoque/postura lectora y de posición epistémica

ENFOQUE LECTOR PREEMINENTE: LINGÜÍSTICO- EFERENTE		POSTURA EPISTÉMICA PREEMINENTE: INDEPENDIENTE DE LOS OBSERVADORES	
<i>Clave teórica</i>	Elaboración desde códigos en vivo	<i>Clave teórica</i>	Elaboración desde códigos en vivo
Lingüístico	Procesos de lectura como reconstrucción de los datos estables, mediante mecanismos de asimilación de una realidad susceptible de comprender.	Independencia epistémica	No diálogo entre historias de relaciones que informan los procesos construccionales y los significados que se asumen como preexistentes a las diversas historias relacionales.
Eferente	Relevancia a aspectos cognitivos, referenciales y factuales que se obtienen posterior a la transacción.	Valor de verdad de la observación	Estable y universal, con independencia de la diversidad de construcciones de verdad que particularicen la relación entre observador y observación.

Fuente: Elaboración propia.

Lo más relevante de la Tabla 22, es que lo lingüístico-eferente y que la disposición epistémica de independencia no son preeminencias connaturales a la transacción lectora, sino recurrencias que operan como construcciones experienciales. Lo anterior explica que los dominios escolares y extraescolares contribuyan más o menos a la construcción de identidad (autorreconocimiento lectoliterario) dados mecanismos de reconocimiento que son, siempre, habilitaciones participativas que legitiman o deslegitiman haceres, saberes, decires y sentires según las complejas condiciones interaccionales donde lo literario ocurra.

4.3-. Síntesis de resultados: discusiones relevantes

El preanálisis de los incidentes críticos demostró que en las experiencias lectoliterarias escolares (favorables y desfavorables) existen dimensiones comunes que operan en absoluta dependencia de contextos y de dinámicas relacionales: los pares (amigos y familiares), el rol docente y las cualidades de los textos. A su vez, y solo en las consideradas negativas, emergió la calificación como dimensión central de determinación contextual. De lo anterior se concluye que las dimensiones contextuales, en diversas dinámicas relacionales, articulan experiencias positivas, negativas, reconocimientos y autorreconocimientos.

En la búsqueda de una comprensión más profunda del sistema dialéctico de reconocimiento y autorreconocimiento, se cruzaron, mediante técnicas de análisis cualitativo de contenidos, sus codificaciones. Los resultados del análisis demuestran que el 30% de la muestra de participantes (cuatro estudiantes) presenta coincidencia total entre cómo entraron a la investigación, cómo los reconoce su profesorado y cómo se autodenominan en tanto lectores literarios, mientras que el 8% presentó contraste radical (1 caso) y el 62% (ocho casos) presentó una tendencia a relativizar su condición de buen o mal lector. Todo lo antes dicho emergió con independencia del sexo y del tipo de colegio, incluso con independencia de las condiciones iniciales (condiciones muestrales).

Estos hallazgos son discutibles desde otras evidencias investigativas. Para Karelovic (2020), el estudiantado construye la imagen del buen lector dadas las expectativas del sistema escolar y las imágenes predominantes de la cultura popular. En su investigación (desarrollada en una muestra de 2.127 casos de estudiantes de tercero y cuarto en Chile), concluye que menos del 10% es felicitado por familia cuando lee, que cerca del 15% se alegra cuando alguien lo felicita por leer, que menos del 15% se denomina buen lector y que, cerca del 5%, son reconocidos como buenos lectores por los amigos. En un tenor semejante, y considerando una muestra de 9.354 estudiantes de enseñanza media en Chile, según Gelber (2017), el 51,3% se denomina lector regular, el 28,1% buen lector y el 7,1% muy buen lector (presentando diferencias entre hombres y mujeres, siendo estas últimas quienes tienen mejor autorreconocimiento).

Lo interesante de las evidencias científicas, es que demuestran que, pese a la relatividad predominante de los autorreconocimientos reportados en esta tesis, estos determinan dimensiones didácticas centrales para la construcción de conocimientos. Lo anterior es refrendado por Learned, Morgan y Lui (2019), quienes realizaron un estudio cualitativo en Oklahoma (EE. UU.), observando y entrevistando a ocho estudiantes de noveno grado (14 años, aprox.) sindicados como malos lectores escolares (en su trabajo, además, siguieron a un grupo comparativo de 14 estudiantes rotulados como buenos lectores). Entre los hallazgos destacan que seis de los ocho participantes declaran que sus opiniones y juicios (durante las clases) no son tomadas en cuenta, mientras que la mayoría de los buenos lectores (13 de 14) señalan que sus voces son relevadas en las sesiones de lectoliteratura.

Scholes (2020), con base en entrevistas realizadas a 30 escolares australianos de seis distintas escuelas (todos de cuarto grado, es decir, de entre ocho y nueve años), exploró cómo estos son reconocidos y cómo participan del fenómeno lector. Entre sus conclusiones destaca: las

niñas y los niños que se autorreconocieron como lectores y que fueron validados como tales por los miembros de sus comunidades familiares y filiales, no gozaron de la misma valoración en la escuela porque los modos participativos escolares estaban lejanos a las prácticas lectoras que ellos disfrutaban.

Como se observa en los resultados discutidos, la relativización de la identidad lectoliteraria advertida en esta tesis está informada por las dinámicas didácticas y de legitimación de la imagen del buen lector que operan dentro de los contextos relacionales del estudiantado. Sin ir más lejos, y al profundizar en los resultados de la relativización, se evidencia que existe una premisa transversalmente presente en las entrevistas: la construcción relativa distingue como clave la relación entre espacio de lectura, acción y exterioridad (sobre todo en la distinción entre escuela y espacios extraescolares). Sobre este particular, los hallazgos mostraron que la predominancia de exterioridades y alteridades negativas remite al código NOTA (calificación) en estricta relación con los códigos PRUEBAS en ACC (acciones) y LyL (clase de lengua y literatura), lo que permite concluir que la exterioridad principal (en las experiencias desfavorables) refiere a tener que leer textos literarios en contexto de evaluación calificada dentro de la clase de literatura (100% de presencia en los distintos participantes).

Respecto a lo anterior, la evidencia obtenida por Munita y Pérez (2013) es concluyente. Al analizar 9 instrumentos de evaluación de tres distintas profesoras (que realizan docencia entre 5° y 8° básico del sistema escolar chileno), establecieron que de las preguntas realizadas para medir la lectura literaria (dentro del imaginario de que estas evaluaciones deben dar cuenta de la capacidad de recordar las historias), un 72% contuvo preguntas de corte literal, un 15,4% de carácter inferencial y solo un 11,8% de preguntas de corte crítico, lo cual demuestra que, como indican Alfaro y Herrera (2020) tras entrevistar a 30 profesores y profesoras de dos colegios del sur de Chile, la evaluación calificada opera como barrera para la justicia toda vez que constriñe a la segregación y a la negación de las diferencias o, como en el caso de esta investigación, a la valoración negativa de las experiencias lectoliterarias mediadas por la calificación.

En la vereda opuesta, los elementos/sujetos externos que gatillan acciones y valoraciones favorables dentro de las experiencias de lectura literaria son la familia (92% de presencia), los textos (77% de presencia), el profesorado (54% de presencia) y los pares (46% de presencia), dentro de los siguientes lugares ordenados por preeminencia: casa, clase de lengua y literatura (no en contexto de evaluación calificada) y colegio como espacio genérico (no en referencia a una clase específica; sino en el patio o el recreo, por ejemplo). En suma, la relación entre conversación

(como acción), familia y casa se traduce en una relación de estabilización hacia lo favorable, dados los roles modélicos, catalizadores, interaccionales y emocionales de los agentes y las acciones relatadas.

En la síntesis de los análisis relacionales mencionados, es posible distinguir un hallazgo central: son los mismos estudiantes quienes experimentan lo bueno y lo malo de la lectura literaria, con una homogénea distribución entre tipos de colegio y sexo, y en absoluta dependencia de los contextos relacionales donde estos acontecimientos ocurren (extra o interescolarmente). Por tal razón, al evaluar más allá de las exterioridades y alteridades que permiten definir acciones, valoraciones y autodeterminaciones, emerge como primordial examinar la relación entre dichos códigos, sus categorías y dimensiones. Los códigos de agrupación SEX, TIP, COND generaron la categoría “condiciones muestrales” y la dimensión “contextual”, mientras que AUTO y REC determinaron las categorías “construcción relativa” y “construcción dinámica” dentro de la dimensión “identitaria”, finalmente, los códigos ACC, LUG, VAL y EXT propiciaron las categorías “didáctica”, “extraescolar” e “interescolar” como parte de la dimensión “interacción didáctico-curricular”. Dichas dimensiones (contexto, identidad e interacción didáctico-curricular), en la revisión contextual de sus ocurrencias, entraron en diálogo directo con interpretaciones que refieren a la construcción de identidad y de verdades en distintos sistemas de relación social. Al respecto, los resultados demuestran que existen marcados dominios escolares y extraescolares que remiten a dos contextos disímiles de relación con lo literario que, en definitiva, favorecen la construcción de una identidad dual y antinómica.

Así las cosas, y de acuerdo con el primer objetivo específico, “describir reconocimientos y autorreconocimientos que se articulan en las experiencias de lectura literaria relatadas por estudiantes, diferenciando posiciones epistémicas y enfoques lectores”, se puede concluir que el reconocimiento lectoliterario es una disposición habilitante a acciones y valoraciones en tanto recursos identitarios, así mismo, una disposición legitimadora de diferencias que está informado por exterioridades y/o alteridades (notas, familia, textos, profesores y pares) que, en diversas dinámicas interaccionales, pueden construir experiencias de lectura literaria favorables o desfavorables. Del mismo modo, y según complejas relaciones internas, las exterioridades y/o alteridades definen lo que es un buen o mal lector literario (mayor o menor comprensión, mayor o menor capacidad de disfrute, mayor o menor rendimiento, mayor o menor capacidad de reflexión, mayor o menor cantidad de lecturas literarias, mayor o menor funcionalidad, mayor o menor representación).

Por su parte, se concluye que el autorreconocimiento lectoliterario es una disposición autohabilitante a acciones y valoraciones constructoras de identidad, así mismo, una disposición legitimadora de verdades que está informada por exterioridades y/o alteridades (notas, familia, textos, profesores y pares) que, al igual que en el caso anterior, pueden construir experiencias favorables o desfavorables. Del mismo modo, los autorreconocimientos son definiciones y calificaciones de la propia imagen lectora que, pese a ser dialógicos y dialécticos con los reconocimientos (se necesitan para existir y se modifican dinámicamente entre sí), no son siempre coincidentes y son, en su mayoría, construcciones relativas a los contextos situacionales y a las biografías relacionales de lectura literaria.

Lo anterior confirma lo propuesto en el marco teórico, es decir, confirma que el reconocimiento es una categoría que refiere a procesos intersubjetivos y dialécticos de construcción de identidad, donde los otros (alteridades y/o exterioridades) contribuyen a la definición de cualidades y favorecen, legitimando o deslegitimando, los procesos de autocomprensión y autorrealización (Taylor, 2009). Además de lo antes dicho, y según se concluyó, es la relación contextual y relativa del autorreconocimiento (dadas las complejas relaciones de reconocimientos) la que permite entender que existan distintos haceres, saberes y decires de lo literario según sean los distintos contextos de relación (escolar o extraescolar), y que esas diferencias informen (con independencia de sexos y tipos de colegios) las herramientas, acciones y discursos con los cuales cada lector construye, con dinamismo, su identidad.

Si para definir sus identidades lectoliterarias, el estudiantado usa discursos y acciones como verdades que están informadas por recurrencias de dos contextos relacionales distintos, se puede, además de lo antes dicho, concluir que el estudiantado construye una identidad de lectura literaria dual y antinómica (distintos haceres, decires, saberes y sentires escolares o extraescolares), y que dicha dualidad puede presentar mayor o menor compromiso crítico (como se describirá en la Tabla 23), es decir, mayor o menor capacidad de juzgar las diferencias relacionales y acomodarse a las dinámicas de ocurrencia con la activación consciente de diversas disposiciones de lectura.

Tabla 23. Compromisos críticos: caracterización

Caracterización del mayor compromiso crítico	Caracterización del menor compromiso crítico
Disposición consciente a valorar como verdad primaria la condición de dependencia epistémica, es decir, a valorar como primaria la lectura literaria desde la perspectiva de la heterogeneidad biográfica y situada en la multiplicidad de relaciones contextuales. Desde esta disposición, se asume como posible una condición de independencia, desde la cual se activan disposiciones específicas que no modifican su compromiso crítico.	Disposición consciente a valorar como verdad primaria la condición de independencia epistémica, es decir, a valorar como primaria la lectura literaria desde la perspectiva de la homogeneidad que se controla como comprensión. Desde esta disposición, se asume como posible una condición de dependencia, que incluso es bien valorada, pero que no modifica su compromiso crítico.
¿Qué hacen los casos con mayor compromiso crítico?	¿Qué hacen los casos con menor compromiso crítico?
Realizan acciones fuera del contexto escolar que valoran positivamente (conversaciones familiares, creaciones literarias, participación en grupos de lectura, creaciones musicales) y en las cuales asumen que es verdadero emocionarse, crear, significar en multiplicidad, y autorregular los tiempos de tiempos de lectura, sin necesidad de suspender sus historias relacionales. Por su parte, cuando son parte de relaciones sociales escolares, modifican los haceres, saberes y decires a la situación comunicativa sin que se afecten la idea de sí como lectores literarios comprometidos con lo estético (comprometidos con lo afectivo, lo biográfico, plurisignificativo, lo crítico, creativo y reflexivo que emerge durante la transacción). De esta manera, sus participaciones lingüístico-eferentes y epistémicamente independientes, son actos o disposiciones conscientes de suspensión transitoria de subjetividad.	Refieren a priori tener poca cercanía con los textos literarios pero, contradictoriamente, relatan hacer cosas desde una postura estética (inventiva, reflexiva, interactiva, no controlada y emocional) que disfrutan y valoran positivamente. En estos casos, si bien hay una disposición consciente hacia las actividades escolares (donde modifican haceres, saberes, sentires y decires) no hay verdades que refieran a una mayor o menor validez de los espacios extraescolares, pues, lo que opera como legítimo es el espacio de participación escolar con lo literario. En efecto, reconocen como verdad que la lectura es un acto de comprensión y que ese acto de comprensión está, a su vez, informado por las notas.

Fuente: elaboración propia. Lo expuesto opera con independencia de los tipos de reconocimiento venidos del profesorado, de los sexos y de los tipos de colegio. En efecto, se puede afirmar que ocho estudiantes reconocidos como buenos lectores y que dos reconocidos por sus profesoras como malos lectores presentan una construcción recurrente de identidad dual, antinómica y con fuerte compromiso crítico. Este grupo, conformado por cinco mujeres y cinco hombres (cinco autorreconocidos como buenos lectores y cinco que lo relativizaron) posee representación de los tres tipos de escolaridad y se distancia de un pequeño grupo (tres estudiantes reconocidos como malos lectores por sus profesoras, pero relativizados en cuanto a autorreconocimiento) que presentan menor compromiso crítico.

Como se infiere tanto de los párrafos precedentes como de la Tabla 23, en la construcción identitaria (dada la relación de reconocimientos y autorreconocimientos) resultan clave tres dimensiones propias del contexto discursivo: la construcción de verdades, los enfoques de lectura y las posiciones epistémicas.

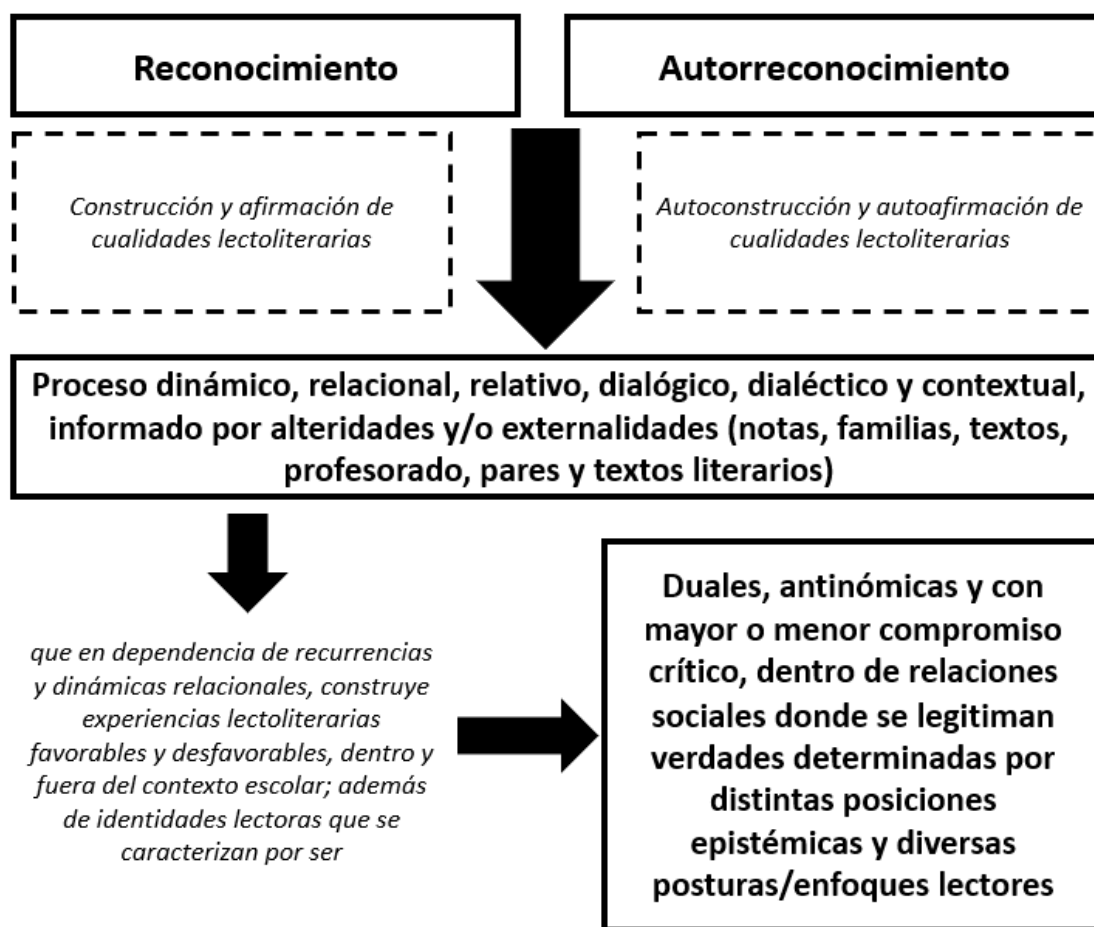
En torno a la producción de verdades, de esta manera, se concluye que los estudiantes con menor compromiso crítico asumen como verdad primaria que las lecturas escolares deben ser racionales y memorísticas porque eso favorece el tener buenas notas, así mismo, que ser buenos lectores supone comprender en los márgenes de la comprensión controlada homogéneamente; por el contrario, asumen que lo que ocurre extraescolarmente tiene como verdad posible la emocionalidad lectora, las relaciones afectivas en torno al fenómeno lector y las posibilidades múltiples de significación (aunque eso no modifica la verdad primaria que es la legitimada en sus relaciones sociales). Cuestión inversa, por cierto, es lo que experimentan los casos con mayor compromiso crítico, pues, como se dijo, asumen que dichas verdades antinómicas son posibilidades contextuales y sistémicas, más incluso, que pueden adaptar sus disposiciones y suspender su subjetividad según sean los espacios relacionales donde esas verdades ocurren. En ambos casos, lo que informa el mayor o menor compromiso crítico, según se infiere de los datos, es la legitimidad dada por la recurrencia de exterioridades y/o alteridades dentro de las historias relacionales que circundan, construccionalmente, sus identidades lectoras.

En lo que refiere a las posturas lectoras, se concluye que todos los estudiantes de la muestra tienen relaciones duales y antinómicas, es decir que, por una parte, constituyen dinámicas lingüístico-eferentes donde se reconstruyen datos estables mediante mecanismos de asimilación que ocurren posterior a la transacción, y, por otra, conforman circuitos de interacción con postura estética (fundamentalmente fuera de los márgenes escolares) donde prestan mayor atención a lo sensorial, lo afectivo, lo emotivo y lo cualitativo que ocurre en el encuentro. En ambos casos, lo que informa sus valoraciones en torno a lo favorable o desfavorable de las experiencias es la preeminencia y recurrencia de una postura u otra, dimensión que, a su vez, informa la mencionada construcción de identidad (mayores valoraciones positivas fuera de la escuela y menores positivas dentro de las recurrencias escolares). De un modo semejante, y en cuanto a las posturas epistémicas, se concluye que los 13 estudiantes tienen desarrollos de dependencia e independencia, siendo los primeros valorados como positivos y con ocurrencia fundamentalmente extraescolar, mientras que los de dependencia están asociados a lo desfavorable y con ocurrencia (recurrente) escolar.

En síntesis, y tal como muestra la Figura 9, describir los reconocimientos y autorreconocimientos que se articulan en las experiencias de lectura literaria relatadas por estudiantes, diferenciando posiciones epistémicas y enfoques lectores, supone decir que dicha relación es dinámica y contextual, múltiple y complejamente informada por exterioridades y/o alteridades que, por recurrencia y contexto, construyen la identidad lectoliteraria de manera dual,

antinómica y con mayor o menor compromiso crítico, siempre dentro de relaciones escolares y extraescolares que tienden, en el primer caso, a presentar preeminencias experienciales de independencia epistémica y primacía lingüístico-eferente.

Figura 9. Reconocimiento y autorreconocimiento: descripción general



Fuente: Elaboración propia. Los datos que informan la Figura demostraron operar con independencia de sexos y tipos de escolaridad. La relativización que informa la Figura deviene del 62% (8 casos) de relación relativa, en desmedro del caso único (8%) de oposición radical y del 30% (4 casos) de coincidencia plena. Finalmente, las exterioridades/alteridades referidas operan con variación contextual determinadas por obligaciones, rutinas, desafecciones y objetivaciones (notas, 100% de presencia en discursos); figuras modélicas, catalizadores, contextos interacciones y emocionales favorables (familia y pares, con 92% y 46% respectivamente); rol modélico y catalizador (profesorado, con 54% de presencia); y léxico, extensión y representación (textos, con 77% de presencia discursiva).

Todos los resultados expuestos contravienen y complejizan la clásica distinción de buenos lectores dados parámetros de frecuencia, cantidad e intereses lectoliterarios. Para el CERLALC (2014), aunque si bien se reconoce la limitación de los resultados y la riqueza demográfica de los hallazgos, los comportamientos lectores son expresiones culturales de las dinámicas de lectura

(social, afectiva y competencialmente hablando) susceptibles de ser medidos tras la caracterización de los lectores, sus afinidades tipológicas, frecuencias, dispositivos de acceso y motivos de lectura.

Nos obstante, y aceptando las diferencias teóricas establecidas entre lo que es leer dentro y fuera de la escuela (mayores y menores intereses instrumentales, mediaciones, lecturas fragmentadas versus lecturas completas, y lecturas prescritas versus lecturas deliberadas), se hace necesario focalizar en la imagen de los lectores escolares como una forma particular de identidad (Cerrillo, 2007). Para Gelber (2017), por ejemplo, y tras explorar 317 colegios chilenos con un total de 12.316 encuestados (2.353 profesores, 297 bibliotecarios, 312 jefes de unidades técnicas pedagógicas y 9.354 estudiantes con promedio de 16.2 años), esta identidad del lector literario escolar está informada, en parte, porque el 75,6% asume la lectura como un fenómeno instrumental validado para obtener información, el 59,4% para entretenerse y el 16% como una acción devenida de la obligación. La misma investigación indica que el estudiantado está mayoritariamente de acuerdo con señalar que la lectura es útil para mejorar las calificaciones y para desarrollar competencias comunicativas de uso cotidiano, mientras que las mayores frecuencias de formato son los libros impresos con la estricta finalidad de estudio (62%), por sobre las lecturas por placer (59,6%).

Ahora bien, para comprender más profundamente este fenómeno identitario es importante saber cómo el estudiantado define a un buen lector. Los hallazgos de Gelber (2017) demuestran que un 78,9% asume esta imagen como “comprensión de los textos” y el 56,4% como disfrute de la lectura. Otras investigaciones (Ruiz-Bejarano, 2019; Karelovic, 2020) demuestran que la construcción del buen lector está vinculada a la idea a los imaginarios escolares y los hábitos construidos. Para Ruiz-Bejarano (2019), quien realizó un estudio de casos en Sevilla, España, observando clases y entrevistando agentes escolares (no estudiantes), el imaginario del buen lector escolar está dado por la interrelación de tres dimensiones: placer lector, autorregulación y deseo de siempre leer. En cuanto a los hábitos construidos, Karelovic (2020) estableció que, en una muestra de 2.127 casos chilenos de tercero y cuarto medio (69 colegios entre Santiago, Valparaíso y Concepción) al 81% no le gusta leer los libros del colegio, que menos del 50% lee páginas de internet todos los días, que menos del 20% leer para entretenerse, que solo cerca del 25% lee cosas que escoge, que el 10% leer por su interés cuentos o novelas y que, lo más frecuente, es la lectura de mensajes de texto (80%).

A partir de todo lo dicho, se proyecta como necesario explorar los reconocimientos y autorreconocimientos en relación con las participaciones, pues es sabido que los primeros no operan con autonomía de lo participativo en tanto disposición habilitante (Sánchez Lara & Druker Ibáñez, 2021). En tal caso, se hará necesario examinar también la relación entre los contextos de ocurrencia lectora, las construcciones de identidad y sus escenarios didáctico-curriculares de legitimación. Para tales fines, en el siguiente numeral se revisarán las experiencias de lectura profundizando en los haceres y decires del estudiantado (también en las referidas recurrencias de legitimación).

4.4. Análisis de la participación lectoliteraria

En el análisis anterior se concluyó que los reconocimientos y autorreconocimientos que se articulan en las experiencias de lectura literaria constituyen una relación dinámica, contextual, múltiple y complejamente informada por exterioridades y/o alteridades que construyen la identidad lectoliteraria de manera dual y antinómica. Así las cosas, habiendo explorado los códigos SEX, TIP y COND como categorías muestrales que generaron la dimensión “contexto”, y los códigos AUTO y REC como categorías que determinaron la dimensión “identidad”, en lo sucesivo se analizarán los códigos ACC, LUG, VAL y EXT para observar, como expresa la Tabla 24, la relación entre las categorías de lectura “escolar”, “extraescolar” y “didáctica”, y la dimensión de interacción didáctico-curricular, todo con la finalidad de cumplir con el segundo objetivo específico, a saber: caracterizar modos de participación en las experiencias de lectura literaria relatadas por estudiantes, identificando recursos, roles, racionalidades y formas de explicar la experiencia lectora.

Tabla 24. Construcción de categorías y dimensiones

CÓDIGOS	CATEGORÍAS	DIMENSIONES
SEX TIP COND	CONDICIONES MUESTRALES	CONTEXTUAL
AUTO REC	CONSTRUCCIÓN RELATIVA CONSTRUCCIÓN DINÁMICA	IDENTITARIA
ACC LUG VAL EXT	EXTRAESCOLARES ESCOLARES DIDÁCTICAS	INTERACCIÓN DIDÁCTICO- CURRICULAR

Fuente: Elaboración propia.

4.4.1.- Participación en experiencias de lectura literaria favorables

En los análisis anteriores se estableció que lo favorable y desfavorable de las experiencias está informado por entramados contextuales en los que las exterioridades y las alteridades funcionan con relevancia. Se dijo, en ese tenor, que las obligaciones, rutinas, desafecciones y objetivaciones estaban atribuidas a las notas como exterioridad (100% de presencia en los discursos); que las figuras modélicas, los catalizadores, los contextos interacciones y las emocionales favorables estaban asociadas a las familia y pares como alteridades (con 92% y 46%

de presencia discursiva, respectivamente); y que el rol modélico y catalizador del profesorado, también como alteridad, apareció en un 54% de los discursos; mientras que la extensión de los textos, su léxico y sus niveles de representación informaron el 77% en cuanto a presencia discursiva. Si se considera que estas exterioridades y alteridades generan legitimidad de acuerdo con las acciones que las median, cabría preguntarse, entonces, qué acciones operan en dichos entramados. La Tabla 25, construida a partir de los 13 relatos de incidentes críticos que refieren a experiencias favorables, permitirá, desde el análisis cualitativo de contenidos, examinar las acciones mencionadas.

Tabla 25. Matriz Análisis cualitativo de contenidos: experiencias favorables

EST	SEX	COND	AUTO	REC	TIP	LUG	EXT	PER	ACC
E1MSE	M	(+)	R	(+)	PS	COLE	PLAN	AMIG	CONVER
E2HSE	H	(-)	R	(-)	PS	LYL	PLAN	NADIE	REFLEX
E3MSE	M	(-)	R	(-)	PS	CASA	PLAN	FAM	REFLEX
E4MSE	M	(+)	(+)	(+)	PS	COLE	LIBRO	AMIG	CONVER
E5HJS	H	(+)	(+)	(+)	PUB	COLE	LIBRO	AMIG	CONVER
E6MJS	M	(+)	R	(+)	PUB	METRO	PLAN	NADIE	REFLEX
E7HJS	H	(-)	R	(-)	PUB	LYL	TEX	COMP	CONVER
E8HJS	H	(-)	R	(-)	PUB	CASA	PLAN	NADIE	REFLEX
E9HW	H	(+)	R	(+)	PP	FERIA	AUTOR	FAM	CORPORIZAR
E10HW	H	(-)	R	(+)	PP	COLE	LIBRO	AMIG	REFLEX
E11MSM	M	(+)	(+)	(+)	PP	COLE	PLAN	COMP	REFLEX
E12MSM	M	(+)	(+)	(+)	PP	CASA	PLAN	NADIE	REFLEX
E13HSM	M	(+)	(+)	(-)	PP	LYL	TEX	COMP	CONVER

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 25 permite asegurar que se relevan como favorables las acciones participativas donde se reflexiona (7 casos, equivalentes al 54%), donde se conversa (5 casos, equivalentes al 38%) y un caso donde se corporiza la experiencia (8%)³³. Los casos de reflexión y conversación, que representan homogéneamente a hombres y mujeres de los tres tipos de escolaridad (ya sean considerados buenos o malos lectores), dan cuenta de acciones participativas que ocurren fundamentalmente en la escuela (conversaciones en el espacio didáctico de la clase o fuera de ella, por ejemplo, en el patio durante los recreos) y de acciones reflexivas en las casas, ambas participaciones mediadas por alteridades tales como: amigos (4 casos, 31%), compañeros (3 casos, 23%), familia (2 casos, 15%), el autor del libro (8%, que es el caso explorado del estudiante que visitó la Feria del Libro) y nadie (3 casos, 23%, que refieren a acciones de reflexión que ocurren en solitario). En cuanto a las exterioridades asociadas a estas participaciones, llama la

³³ El caso de la corporeización refiere a lo favorable que fue, en tanto experiencia física y tangible, conocer a un autor en el contexto de la Feria Internacional del Libro de Santiago de Chile.

atención la presencia de un autor real (8%, 1 caso), de tres casos vinculados a libros que no son parte del plan lector escolar (23%), de dos textos leídos durante la clase de Lengua y Literatura (15%) y el de siete casos asociados a libros del plan de evaluación escolar (54%).

De lo recién analizado puede concluirse que las acciones participativas en experiencias favorables refieren a reflexiones realizadas en solitario (fundamentalmente en casa, aunque en la profundización se verá el caso de un espacio público) y a conversaciones con familiares, amigos y compañeros que se realizan tanto en casa como en la escuela, ya sea dentro o fuera de la clase de Lengua y Literatura. En ambas acciones, la exterioridad dominante que detona tanto conversaciones como reflexiones son los libros del plan de evaluación escolar (54%), seguido de otras obras (23%) y de textos empleados con fines didácticos durante la clase (15%).

Una profundización desde los códigos en vivo, teniendo como base los 13 relatos de incidentes críticos favorables, permite argumentar que las exterioridades, cuando son obras representativas, permean buenas experiencias y participaciones que se ponderan como positivas. E1 indica que la obra que leía en el patio del colegio, durante un recreo, le permitió ver representada la realidad de Chile posestallido social³⁴, y que pese a que sería un libro que medirían con nota (cualidad sindicada como negativa en los procesos escolares de lectura), la conversación con sus amigas le permitió dar a conocer sus perspectivas sociales y formar lo que llamó “nuestras primeras opiniones políticas” (E1).

E3 relata que, también preparando una prueba, leía en casa una novela y le conversaba a su madre los pormenores del relato; narración que le permitió la reflexión y la identificación porque, como ella dice:

el libro me resultó de fácil lectura y muy entretenido, era con un lenguaje simple y basado en una época que estábamos estudiando en esa fecha, lo que ayudó mucho a que yo me introdujera en la historia y me sintiera como la protagonista, me encantaba ver su entusiasmo y su esfuerzo por dar a conocer la película de la forma más completa posible, pensaba lo mucho que me gustaría tener la facilidad de ella para expresar emociones, para personificar los personajes y sus aventuras con lo poco que contaba a mano, sabiendo que ella estaba en una época y lugar donde los recursos eran limitados (E3).

³⁴ Se denominó, en Chile, Estallido Social al proceso de crisis y subversión que catalizó el que miles de personas se volcaran a las calles a exigir derechos sociales.

E11 añade riqueza a la profundización discursiva cuando menciona una experiencia participativa donde, en contexto de la preparación de una prueba, leía y comentaba con sus compañeros de clase la *Granja de los animales*, de George Orwell. Declara:

me gustó mucho, lo encontré bastante entretenido y como en paralelo estábamos viendo la segunda guerra mundial y la guerra fría en Historia, todo era más claro, era como si se complementaran las asignaturas entre sí ... Me sentí mucho más conectada y para mi gusto fue bastante satisfactorio ver cómo dos materias se podían unir y reforzar, te hacía ver un evento histórico de distintas maneras: una más técnica y explicativa, otra más metafórica, ahí me di cuenta de que las asignaturas no son necesariamente excluyentes una de la otra (E11).

Las citas anteriores evidencian que las lecturas del plan de calificación anual cobran sentido y construyen experiencias participativas favorables (de diálogo y reflexión), cuando, entre otras cosas: aparecen vinculadas a otras experiencias contextuales que parecieran ser parte de otras asignaturas, representan parte de la experiencia sociocultural del estudiantado, propician identificación entre personajes y lectores, y cuando se desarrollan con lenguajes representativos y contemporáneos. Junto con lo dicho, cobra sentido agregar que los espacios también operan como relevantes en las experiencias participativas favorables. E6 logró reflexionar en solitario, como dice ella, con más profundidad que otras veces, cuando leyó en el metro (transporte público subterráneo) la obra *Rebeldes*, de Susan Eloise Hinton, previo a una prueba. E8, en compañía de nadie y estando en su hogar, relata como relevante su lectura de *La Casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca, también en contexto de la prueba mensual, porque el libro le permitió reflexionar sobre sí mismo y, como declara: "me emocionaba y casi siempre estaba tenso y con la intriga de saber más del desarrollo, no podía parar de leer" (E8). Un matiz diferencial es introducido por E13, quien relata cómo en la clase misma se generó un ambiente de interacción que reconoce como muy positivo, cuando la participación consistió en hacer lecturas en voz alta personificando acciones y parlamentos: "Esta experiencia me dejó un sabor muy dulce y alegre de lo que se puede lograr si hay disposición dentro de un curso y que no siempre las lecturas son aburridas y se tienen que leer por obligación" (E13).

Las obras y los lugares, como detonantes de acciones participativas consideradas favorables, demuestran, al igual que en el caso de los reconocimientos, que funcionan como dimensiones contextuales y de construcción relativa en cuanto a su valoración. En paralelo, las personas implicadas en las acciones introducen complejidad analítica y riqueza contextual, sobre

todo cuando, por ejemplo y como dice E4, gracias a las interacciones con amigos se conocen géneros o tipologías no habituales que terminan invitando a la creación estética:

Las historias con superhéroes y acción no son mis géneros preferidos, por lo que casi nunca leo sobre eso, pero de todas formas fue divertido de leer lo que me recomendaron mis amigas, incluso terminé con ellas dibujando al protagonista en mi cuaderno de dibujo (E4).

El caso de E5 evidencia que, la misma lectura genera experiencias participativas donde lo afectivo termina construyendo el clima favorable de la acción:

Se podría decir que gracias a la lectura me acerqué a ella, nos hicimos conocidos rápidamente, mis primeras palabras junto con un “hola” fueron sobre el libro, explicando qué estaba leyendo y por qué. Recuerdo con ternura esa experiencia, no porque haya leído mucho o por haber aprendido algo más del libro, sino por haber tenido la oportunidad de hacer mi primera amistad en uno de los primeros días del año, por haber tenido el espacio de compartir mi lectura con una persona de mí mismo rango de edad; algo que no había recordado hacer en mucho tiempo (E5).

En síntesis, y como demostrará la Tabla 26, las principales acciones participativas constatadas en los incidentes críticos favorables refieren a reflexionar y conversar. Dichas participaciones están entramadas con exterioridades y lugares que permiten proyectar hallazgos primarios: reflexionar está gatillado, principalmente, por los libros del plan de evaluación mensual que son leídos en la casa y desde los cuales se hallan espacios de representación, identificación, legibilidad, emocionalidad y creación (en el contexto del espacio íntimo y solitario). Por su parte, las conversaciones ocurren en la escuela como espacio, teniendo como principal exterioridad los mismos libros del plan lector y a los compañeros como alteridades, generando dinámicas intertextuales, diálogos de formación de opinión crítica, emocionalidad, creación y catalización, todo mediado por acciones lúdicas y lecturas de alta legibilidad. Del modo que sea, aún es osado establecer conclusiones categóricas, por tal motivo, se repetirá el procedimiento analítico con los incidentes críticos considerados desfavorables.

Tabla 26. Participaciones favorables desde incidentes críticos

ACCIONES PARTICIPATIVAS CENTRALES							
Reflexión (7/54%)				Conversación (5/38%)			
EXTERIORIDADES/ALTERIDADES				EXTERIORIDADES/ALTERIDADES			
Plan	Amigos	Nadie	Libro	Plan	Compañeros	Familia	Texto
7/54%	4/31%	3/23%	3/23%	7/54%	3/23%	2/15%	2/15%
LUGARES: Casa				LUGARES: Escuela (clase y no clase)			
PALABRAS CLAVE				PALABRAS CLAVE			
Representación				Intertextos contextuales (interdisciplina)			
Identificación				Legibilidad			
Legibilidad				Formación crítica de la opinión			
Espacio íntimo (refugio)				Emocionalidad			
Emocionalidad				Acciones lúdicas			
Creación y catalización				Creación y catalización			

Fuente: Elaboración propia.

4.4.2.- Participación en experiencias de lectura literaria desfavorables

La Tabla 27 permitirá advertir que, a diferencia de lo antes señalado, las participaciones consideradas desfavorables refieren a la acción “evaluar” (nueve casos equivalentes al 69%) que está representada casi en igual número dentro de los tres tipos de colegio, de los dos sexos y de los lectores reconocidos como buenos y malos. En cuanto a las personas implicadas, de los nueve casos que dan cuenta de la preeminencia de acciones participativas desfavorables (evaluación calificada), seis refieren a NADIE (67%), es decir, una acción solitaria ya no marcada por la reflexión sino por la instancia de medición, mientras que tres (33%) refieren al código COMP, que implica la presencia de compañeros de clase no necesariamente amigos (esto también marca una gran diferencia con las participaciones favorables).

Las exterioridades asociadas estos nueve casos son, en cinco ocasiones los libros del plan de evaluación (56%) y en cuatro instancias otros textos leídos en clases (44%) (de lo cual se infiere que la casa, la escuela y la clase, antes lugares de acciones favorables, al estar constreñidos por la evaluación se tornan espacios valorados como desfavorables).

Tabla 27. Matriz Análisis cualitativo de contenidos: experiencias favorables

EST	SEX	COND	AUTO	REC	TIP	LUG	EXT	PER	ACC
E1MSE	M	(+)	R	(+)	PS	COLE	PLAN	NADIE	EVALUAR
E2HSE	H	(-)	R	(-)	PS	CASA	PLAN	NADIE	EVALUAR
E3MSE	M	(-)	R	(-)	PS	LYL	PLAN	COMP	EVALUAR
E4MSE	M	(+)	(+)	(+)	PS	LYL	TEX	NADIE	EVALUAR
E5HJS	H	(+)	(+)	(+)	PUB	COLE	LIBRO	COMP	OPINAR
E6MJS	M	(+)	R	(+)	PUB	LYL	TEX	NADIE	EVALUAR
E7HJS	H	(-)	R	(-)	PUB	LYL	TEX	COMP	EVALUAR
E8HJS	H	(-)	R	(-)	PUB	LYL	TEX	COMP	AVERGONZAR
E9HW	H	(+)	R	(+)	PP	LYL	TEX	COMP	EVALUAR
E10HW	H	(-)	R	(+)	PP	CASA	PLAN	NADIE	EVALUAR
E11MSM	M	(+)	(+)	(+)	PP	COLE	PLAN	NADIE	DECEPCIONAR
E12MSM	M	(+)	(+)	(+)	PP	CASA	PLAN	NADIE	EVALUAR
E13HSM	M	(+)	(+)	(-)	PP	LYL	TEX	COMP	BURLAR

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los casos que escapan de las acciones negativas ya mencionadas (avergonzar, burlar, opinar, decepcionar), es bueno señalar que ellas en sí constituyen una categoría emergente en cuanto al contexto de las acciones participativas, a saber: climas emocionales desfavorables (4 casos equivalentes al 31%). En efecto, E5 menciona, por ejemplo, que la lectura que hacía de una novela no vinculada al plan mensual de evaluación se tiñó de un cariz negativo porque fue obligado a participar (opinando) dentro de una asamblea donde primaba un ambiente tenso y conflictivo, demostrando que más que la lectura en sí, el propio ambiente emocional puede determinar lo favorable o desfavorable de las ocurrencias lectoras. Así lo relata:

De repente oí que alguien en la asamblea se había percatado de mi ausencia en el grupo, por lo que me llamó a participar, yo respondí que no me importaba participar, que prefería sentarme tranquilo a la distancia sin entrometerme. La profesora me apoyó diciendo que me dejaran, que no había molestado durante todo ese rato, pero mis compañeros insistieron tanto que me vi obligado a participar. La experiencia no fue grata por dos razones: la primera, era que me sentía obligado a participar, escuchando las mismas opiniones siendo repetidas una y otra vez con las mínimas diferencias en las voces y palabras expresadas por mis compañeros. Sentía que esto era una pérdida de tiempo, que perfectamente podría estar con mi libro y no me perdería de ningún detalle en la discusión, que me habían arrastrado a eso únicamente para decir que todo el curso participó. La segunda razón fue por una cuestión de opiniones: la única vez que tuve la palabra expresé

mis opiniones de una manera formal y con respeto, con una mirada un poco distinta del resto de mis compañeros. Pero por más formal e imparcial que pude ser, mis palabras tuvieron un efecto negativo en la mayoría de una forma u otra, unos me dijeron que lo que decía era ridículo, otros me dijeron que con esa mentalidad “Chile nunca sería un lugar mejor” mientras que un pequeñísimo puñado de compañeros complementaron lo que había dicho o me corrigieron de la misma manera formal algunos detalles que había interpretado mal o la contraparte de mi opinión, repito, este pequeño grupo respondió de la misma forma en que yo me había expresado, por lo que los interpreté con respeto y entendí que estaban debatiendo de una forma sana; mientras que el resto del curso no se expresaron de la misma forma y me hicieron sentir incómodo, como si opiniones diferentes a las suyas no eran bien recibidas. (E5).

A las emociones desfavorables provocadas por la obligatoriedad de la opinión (sensación de juicio invalidado e incomodidad) E8 adiciona la vergüenza como emoción emergida dentro de una acción participativa. Afirma haberse sentido avergonzado por no manejar al dedillo el idioma español, al llegar desde Siria a Venezuela, cuando su profesora de literatura le pidió leer un texto en voz alta. Relata "no sabía bien español, pese a que mi profesor me ayudó, como no sabía leerlo bien, sentí rabia y, sobre todo, vergüenza" (E8).

Un caso semejante, ocurrido en clases, es el que propone E13. En su relato, narra que estando en plena sesión de literatura y mientras leían un texto a viva voz con sus compañeros (como acción didáctica), uno de ellos tartamudeó provocando las burlas del resto, lo cual, en su experiencia participativa, generó un escenario desfavorable para construir aprendizajes literarios.

como curso hacíamos una lectura complementaria, la cual tenía lenguaje más antiguo que varias obras anteriormente leídas. El profesor asignó a cada alumno para que leyera una página para que la lectura fuera más variada con respecto a los lectores. Uno de los alumnos, al momento de leer la página que le correspondía, tartamudeó, o por poca experiencia lectora se notaba que se entorpecía con varias frases; el momento causó varias risas pequeñas y no pasó más allá de aquello... El momento más desagradable fue cuando le tocó a un compañero leer, el cual tenía mucha dificultad para esto ya que no acostumbraba a leer en voz alta y se confundía bastante con las palabras; esto causó una risa muy grande del curso, dejando en ridículo a nuestro compañero y haciéndole sentir inseguro para nuevas veces que nos tocó leer en voz alta. El profesor a cargo no hizo nada

al respecto, ya que no sabía cómo bajar las risas de los compañeros y tampoco los regañó posterior al suceso (E13).

Además de las acciones didácticas expuestas, existe en los relatos una emoción que recursivamente determina participaciones: la decepción por el sistema lector escolar. En efecto, E11 afirma sentirse decepcionada por sus recurrentes relaciones lectoras donde advierte como ausente la toma de decisiones o la primacía de sus intereses, en desmedro de la imposición de formas de lectura y obras en específico que la invitan, desde la decepción, a solo hacer acciones por las notas. Narra E11:

siento que en general los colegios le prestan poca o ninguna atención a los gustos de las generaciones de sus estudiantes, siento que imponen sus “gustos” que ni siquiera creo que sean verdaderos gustos sino más bien una necesidad de satisfacer una demanda innecesaria de libros anticuados y que no nos interesan, generando así un mayor desinterés por la lectura y malas impresiones sobre los libros ... Me siento algo decepcionada, pero la verdad ya me siento acostumbrada a tener que leer textos que no me agradan y/o interesan por una nota (E11).

Según se ha examinado, las participaciones desfavorables pueden dividirse en dos grandes categorías continentales de acciones: las evaluaciones calificadas (nueve casos equivalentes al 69%) y los contextos interaccionales desfavorables (4 casos equivalentes al 31%). En ambas circunstancias, independiente del sexo, del tipo de colegio y de los tipos de reconocimiento, las ocurrencias son fundamentalmente escolares (didácticas) y están entramadas en interacciones conducentes a emociones valoradas de manera negativa: vergüenza, obligatoriedad de juicio, decepción y burla. Dentro de estas configuraciones didácticas, hay dos dimensiones que siguen siendo ricas analíticamente: exterioridades y lugares de las participaciones.

En torno a las exterioridades, los incidentes críticos permiten dar cuenta de libros, situados en los planes de evaluación, que no son representativos de la realidad de los lectores y que están, además, marcados por la obligatoriedad y las consecuentes sanciones por no leer. En este punto se marca un contraste sustantivo con las participaciones favorables, pues, tanto exterioridades como cualidades de representación se ubican en la vereda completamente opuesta a lo antes explorado. E3, por ejemplo, relata cómo las cualidades de legibilidad de *Marianela*, de Benito Pérez Galdós, en contexto de una prueba de literatura, resultaron contribuir negativamente en su experiencia participativa: “este libro, a pesar de tener muy pocas páginas, resultó ser para muy

muy complejo, su vocabulario para mi resultaba poco común, tenía que buscar mucho en diccionarios y aun así no lograba comprender el contexto del tema” (E3).

En un tenor semejante, aunque añadiendo juicio crítico a su evaluación de las obras del plan lector, E12, señala:

leer en pandemia, obligada y presionada por una evaluación, se va haciendo cada vez más imposible y tortuoso... mis lecturas siempre han sido pequeños ritos y ahora solo son cosas mecánicas y para tener una buena nota, este año todas las lecturas han sido de libros muy antiguos, con lenguajes rebuscados, libros de legado y de renombre, sé que es importante conservar aquellos libros que han marcado generaciones anteriores, pero creo que obligar a una generación que lo único que hace es cambiar y cuestionarse todo a leer libros donde está normalizada la violación, el machismo, donde los únicos personajes relevantes son hombres y la mujer es un segundo plano, donde todos los grandes autores son hombres blancos, es como entregarnos en mano una gran lectura para dormir nuestros aires de cambio (E12).

En relación con los lugares, las acciones participativas que ocurren dentro de la sala de clases, sobre todo aquellas asociadas en algún punto a la calificación conducen, como se ha visto, a experiencias desfavorables de participación (trabajos con el libro de texto, guías con décimas o trabajos en clases con nota, por ejemplo). Lo anterior, junto con lo previamente desarrollado, permite asumir un panorama sintético de participaciones ponderadas como desfavorables que, tal como muestra la Tabla 28, refiere a dos grandes sistemas participativos: la evaluación calificada y los espacios didácticos con contextos de interacción emocionalmente perniciosos. En lo que respecta a los climas emocionales, sus exterioridades refieren a recursos que emergen en contextos de interacción de clase marcados por acciones devenidas de la decepción, la vergüenza, la incomodidad, las burlas y la obligatoriedad participativa. Por su parte, las evaluaciones calificadas son acciones detonadas por textos del plan de lectura u otros leídos en situaciones didácticas (incluso en pruebas), que se caracterizan por no ser representativos, no generar identificación ni propiciar deliberaciones.

Tabla 28. Participaciones desfavorables desde incidentes críticos

ACCIONES PARTICIPATIVAS CENTRALES						
Evaluar (9/69%)				Derivadas de contextos emocionales desfavorables (4/31%)		
EXTERIORIDADES/ALTERIDADES				EXTERIORIDADES/ALTERIDADES		
Nadie 6/67%	Comp. 3/33%	Plan 5/56%	Textos 4/44%	Libro 1/25%	Text 2/50%	Plan 1/25%
PREEMINENCIA DE LUGARES: Escuela (clase y no clase)						
PALABRAS CLAVE						
No representación No identificación No legibilidad Imposición de lecturas No deliberación Obligatoriedad y sanciones				Opinión obligada Invalidaciones del juicio Vergüenza Burlas de pares Incomodidad y decepción Interacciones emocionalmente desfavorables		

Fuente: Elaboración propia.

Al contrastar ambos resultados parciales, es posible concluir que, nuevamente, emergen dos grandes espacios relacionales y participativos: los extraescolares y los escolares. En los primeros, la reflexión en solitario producto de los libros del plan lector es sindicada como catalizadora y consecuencia de acciones favorables donde las y los lectores se ven identificados, representados, interpelados emocionalmente y dispuestos a la creación. Por el contrario, en los espacios escolares de participación (dentro y/o fuera de la clase de Lengua y Literatura), la evaluación propicia una ponderación negativa de la acción y otros haceres aparecen como desfavorables dados sus contextos emocionales de interacción.

Teniendo en cuenta lo planteado, aparece como central devolverse a las dimensiones emergidas en el acápite de reconocimiento y autorreconocimiento, pues, como se decía al inicio de este numeral, ya exploradas en parte las dimensiones contextuales e identitarias, se hace necesario profundizar en la dimensión de “interacción didáctico-curricular”. En dicha dimensión, los códigos ACC (acción), LUG (lugares), VAL (valoración) y EXT (exterioridad/alteridad) determinaron modalidades lectoras que reaparecen tras su posicionamiento categorial, a saber: didácticas (las lecturas que ocurren en la clase de lengua y literatura), las escolares (que ocurren en la escuela, mas no en la clase de literatura) y las extraescolares (que acontecen fuera del espacio escolar). ¿Cómo se construye la legitimidad en cada forma de participación? ¿qué recursos se emplean para validar como legítimo a los otros en los diversos espacios relacionales? ¿qué racionalidades operan como sustrato en cada tipo de relación lectoliteraria? ¿cómo se construyen las diversas experiencias? ¿qué decires de estas experiencias son considerados correctos?

4.4.3.- Interpretación e integración contextual de hallazgos: el caso de la participación lectoliteraria escolar y didáctica

Dentro de las participaciones lectoliterarias escolares, destacan algunas mediadas didácticamente por el profesorado en una acción concreta: la lectura intercalada en voz alta. E7 comenta que leían desde el libro de texto y la profesora, quien también leía en altavoz, iba cediendo turnos. Antes de iniciar, les habló del autor del texto e introdujo las ideas principales para, como él dice, “motivar” la lectura. Esta lectura guiada, que sumaba décimas para la prueba de fin de mes, fue mezclada con conceptos propios de la unidad de trabajo, a saber: marco teórico del género dramático. Así lo relata en la entrevista:

no me acuerdo del nombre del relato ni nada, pero sí más o menos de qué trataba: eran como 3 hermanas las cuales eran princesas, una se tenía que casar con un hombre de la realeza, y entonces este necesitaban voluntarios, ya que algunos no querían pasar por pena y tal, y yo pasé ahí porque, no sé, me gusta participar en clases, más que todo cuando son presenciales pues, entonces este... como ninguna de las chicas quiso participar para hacer de chica, yo no me importó y yo lo hice, normal y entonces como no sé, yo también he actuado algunas veces en algunos obras así... la profe también disfrutó, me puso buenas notas y fue como un ambiente muy muy agradable...(E7).

La construcción de un ambiente agradable estuvo, como se advierte en la cita, mediada por una participación de lectura en voz alta, a la usanza de la lectura guiada de textos dramáticos (contenidos en el libro de texto escolar). En dicha acción, que sumaba para la prueba de fin de mes, no solo hubo lectoliteratura sino, además, dramatización, juego, impostación e interpretación de emociones dentro de un contexto didáctico que puede sintetizarse en: contextualización de la obra, lectura en altavoz guiada e incrustación de secuencias teórico-explicativas. Esta ponderación positiva se enriquece cuando, como se verá en las dos siguientes citas de E2, las obras logran cautivar por estética a los lectores, sumando a ello la vinculación del contenido con intertextos contextuales que gatillan experiencias de sentido devenidas de otras materias (historia, por ejemplo), o cuando logra conectar con experiencia vital de los lectores invitándoles a imaginarse qué harían ellos en situaciones semejantes.

La verdad es que la lectura nunca me ha llamado la atención y para que un libro me llame la atención tiene que ser una historia muy buena, y hay pocos libros que han cumplido con eso... por ejemplo me pasó con *El niño del Pijama de Rayas*, ese yo llegaba al colegio y me daban ganas de leerlo, me daban ganas de terminarlo... me gustó porque siempre me

ha llamado la atención el tema de la segunda guerra mundial y todo eso, aparte que la historia estaba ligada con eso, estaba escrito de una forma que dejaras de leerlo donde lo dejaras de leer, siempre como que te dejaba esperando más (E2).

No me acuerdo cómo se llamaba el texto, pero lo leí hace poco también, lo hicimos aquí en clases virtuales, era un texto de sobre una familia que estaba de vacaciones en Italia y como que ella se enamoraba del recepcionista del hotel y después te mostraban como la relación que tenía la pareja... y claro, cuando recién yo respondí las cosas, así como lo que decía la profe, los tipos de narrador y esas cosas y después cuando lo volví a leer, traté de buscar por qué la mujer se había enamorado de la otra persona y claro, ahí me doy cuenta que tiene que ver mucho con lo que el cómo el esposo la trataba, de las situaciones también que estaba viviendo él y de cómo ella se sentía. Lo mejor es que conecté esa reflexión con qué haría yo si estuviera pasando lo mismo que está pasando ella, porque la verdad es que alguna vez me ha pasado (E2).

Lo más interesante de la segunda cita presentada es que, como se evidencia, la construcción primaria de sentido está mediada por la necesidad de responder a una guía que evaluaba el marco narratológico del texto, pero que, en la segunda lectura, no mediada ni sociabilizada, permitió al estudiante construir un sentido desde la hipótesis lectora y la imaginación del *qué haría yo si fuese el personaje*, sobre todo porque la obra estableció una conexión con una experiencia anterior del lector.

Didácticamente hablando, lo expuesto introduce una dinámica central de la experiencia lectoliteraria escolar: el decir de lo que se experimenta. E7, en la dramatización, fue capaz de decir mientras leía lo favorable de su hacer; leía alegría y expresaba alegría, leía tristeza y expresaba tristeza; E2, por el contrario, experimentó una acción en su interpretación (*el qué haría si...*) que no pudo ser expresado, mucho menos la conexión con experiencia vital semejante, porque el énfasis didáctico estuvo en responder las preguntas contenidas en la guía. ¿Qué es lo legítimo en estos decires? ¿Por qué uno es válido y el otro solo puede quedar en la sensación no dicha del lector?

Otras textualidades permiten profundizar este aspecto. E4, por ejemplo, al relatar su participación lectora cuando comenta con su grupo de amigos (dentro de la sala de clases y, a veces en paralelo a las explicaciones teóricas del profesorado) narra que:

de vez en cuando también hablamos de otras cosas y nos ponemos a filosofar a veces de algunos temas extraños... El otro día fue sobre las rocas y cómo eran tan importantes para la sociedad, llegamos a eso porque en un momento, dejamos solos a dos compañeros y empezaron a hacer una estupidez con una roca que estaba ahí... (E4).

La misma estudiante, en torno a las cosas que hace cuando lee, señala que, al mismo tiempo de la construcción de sentido, realiza creaciones visuales, gráficas si se quiere, de aquello que está leyendo, aun cuando eso no es parte de lo intencionado y evaluado por su profesora. Señala:

habitualmente hago dibujos sobre las cosas que estoy leyendo, me gusta imaginar a los personajes, cuando tienen cierta actitud o cosas así y yo como “este tal vez tenga esta edad, pero se ve como que es más amable” entonces, ahí voy dibujando (E4).

En un tenor semejante, pero añadiendo la acción social, E6 relata que, cuando leen con su grupo de amigas, dentro o fuera del contexto clase pero siempre dentro del concierto escolar, dibujan a los personajes (es decir, como los imaginan) a sabiendas de que solo es una acción participativa de ellas y que no remite a aquello que será evaluado.

algunas hicimos otros dibujos sobre los personajes, como nosotras creíamos que eran gracias a lo que decía el libro. O sea lo teníamos como tan memorizado el libro que ya sabíamos más o menos como era la apariencia según lo que había descrito... eso pasaba en los recreos, o en las clases, cuando la profe decía vamos a ver el libro, vamos a analizar algunas partes para que como lo que va a salir en la prueba para que puedan ver y les vaya bien, y ahí como que opinábamos del libro en algunos aspectos y los dibujábamos, pero era para nosotras nomás (E6).

E1, al releer un texto, señala haber experimentado la posibilidad de empatizar con el dolor ajeno, comprender la realidad sociocultural del presente político de Chile y significar distinto las conversaciones sostenidas, en contextos familiares, con sus abuelos. Todo este sentir, sin embargo, no tuvo espacio de expresión en decir formal de la evaluación correspondiente a la lectura en cuestión. Así lo relata:

cuando lo releí, fue en esto como en octubre, noviembre, por ahí. Entonces, claro, todo estaba como en boga este tema también de cómo se heredó de la dictadura, como país.

Entonces yo había tenido unas conversaciones con mis abuelos de ver cómo un poco el trauma que les dejó a ellos y ahora de nuevo ver a los militares era un tema... entonces después de volver a leer este libro me hizo entender un poco de dónde vienen ciertas cosas de nuestra sociedad actual, y de dónde viene el temor que tienen mis abuelos, de dónde viene el temor que tiene la sociedad en general, cuando se habla de dictadura (E1).

Continuando con esta dimensión del análisis, conviene revisar a E11, quien evidencia dos formas de decir la experiencia que están vinculadas a la misma participación didáctica. Así relata los hechos:

en 2° medio eran cosas como por ejemplo, una vez leímos *Asesinato en el Oriente Express* y nos hicieron hacer como un telegrama, así como que teníamos que hacer como no sé, hacer un papel como viejito y mojarlo con café o cuando lo imprimimos ponerle como el tipo de letra que tienen los telegramas y poner no sé, tal persona fue asesinada en el *Oriente Express* y nos daban como las décimas, y después venía la prueba que era como una parte de alternativas y una parte de desarrollo, y el desarrollo se dividía en respuestas cortas y respuestas como ya más desarrolladas que eran sobre el libro como tal, por ejemplo las alternativas eran como no sé 'cómo se llamaba la mamá de Pepe' y salían como las opciones o 'qué le pasó a Lucía' y salían las opciones y ya después habían como otras de respuesta corta, que eran como un poquito más específicas, como no sé, 'a dónde fueron Pepe y María en su viaje' y uno tenía que colocar el libro o por qué Pepe abandonó a Lucía' y después venían las que eran más desarrolladas, que eran como, no sé, era como más profundas, entraban como más en específico, que eran más de desarrollo (E11).

El primer hacer/decir de la experiencia, mejor ponderado en el relato, está vinculado al cuerpo, al movimiento y a la creación (elaboración del telegrama con décimas para la prueba); el segundo, por el contrario, está vinculado a la prueba con un fuerte predominio eferente. De este modo, el decir o hacer de las experiencias puede traducirse a dos formas, una estética que ocurren en la transacción, y otra eferente que ocurre, con reconocimiento en la calificación didáctica, posterior a las transacciones. En tal medida, como demuestra la Tabla 29, estas dinámicas participativas adquieren validez y legitimidad de acuerdo con su vinculación a la calificación, junto con ello, adquieren estatuto de verdad e identidad (de acuerdo con las relaciones sociales donde ocurren) en estrecho vínculo con sus recurrencias.

Tabla 29. Decir y hacer de la experiencia

EXPERIENCIAS NO DICHAS/HECHAS	EXPERIENCIAS DICHAS/HECHAS
Se caracterizan por...	
<i>Ser parte constitutiva del participar lectoliterario escolar no legitimado en el relato didáctico; constituyéndose en un hacer, decir, sentir y saber que emerge de la diversidad experiencial.</i>	<i>Ser parte constitutiva del participar lectoliterario escolar legitimado en el relato didáctico; constituyéndose en un hacer, decir, sentir y saber que busca la homogeneización de la experiencia posterior a la lectura.</i>
Por ejemplo...	
▪ Establecer hipótesis de lectura ▪ Imaginar qué haría yo si... ▪ Significar desde la experiencia emocional ▪ Significar intertextos vitales y culturales ▪ Generar conversaciones grupales ▪ Realizar transformaciones estéticas ▪ Producir creaciones literarias ▪ Comprender la realidad sociocultural desde el pasado hacia el presente	▪ Responder con, desde y sobre marcos teóricos de la literatura escolar ▪ Responder preguntas de comprensión de lectura (marco comunicativo-competencial)
CLAVES DE SU CONSTRUCCIÓN	
▪ Más o menos vinculación con la evaluación calificada ▪ Más o menos recurrencia didáctica	

Fuente: elaboración propia.

Como expresa la Tabla 29, las experiencias lectoliterarias que son susceptibles de adquirir mayor o menor legitimidad didáctica son potenciales constructores de estatutos de verdad e identidad dada su mayor o menor cercanía con la evaluación calificada y su mayor o menor recurrencia. A propósito de las recurrencias, un caso que adquiere potencia argumental es el libro de texto escolar. En efecto, E7 señala que, habitualmente, sus acciones participativas refieren a resolver las actividades que, como dice: “aparecían las preguntas y tal, y siempre tenían como una décima y pues... yo siempre como que iba extrayendo poquitos, partes del relato, para así como formular una respuesta para cada pregunta” (E7). E4, en el mismo contexto, añade que este tipo de participaciones lectoras suponen, “lecturas silenciosas y luego responder las preguntas y tienes que hacerlo en cierto tiempo” (E4).

Otras recurrencias participativas remiten a la lectura de guías o del mismo libro de texto, de manera individual y silenciosa, para luego responder preguntas de comprensión lectora sin mediación ni interacción. En torno a este punto, E1 señala como habitual la lectura de textos literarios “en una guía o en *Power Point*, luego leemos cada uno en silencio y después vienen las preguntas... hay poco espacio para conversar, o sea, así como que la profe diga vamos a conversar sobre los textos” (E1). E4, por su parte, refiere como habitual la repetición de contenidos asociados a la lectoliteratura, señalando que:

vemos la materia, la misma materia todos los años, porque todos los años hay una unidad de literatura, todos los años hay una unidad de género dramático, todos los años hay una unidad de cuentos y así... y eso no motiva mucho, es como ir repitiendo, escribiendo metáforas en el cuaderno todos los años... (E4).

Ambas recurrencias pueden ser agrupadas en la idea de recurrencias eferentes, es decir, acciones participativas de constatación lectora postransacción, con incrustaciones de marcos teóricos asociados al género en lectura. La Tabla 30, en torno a lo recién señalado, contendrá códigos en vivo de diversas participaciones. Tras su presentación, y como se revisará, será posible establecer hallazgos que permitirán profundizar en la línea argumentativa en desarrollo.

Tabla 30. Recurrencias lectoliterarias reportadas por el estudiantado

E	Código en vivo
13	en general las profes muestran la materia y ponen algunos textos literarios como ejemplos para analizar la materia y después tenemos preguntas sobre el texto, y esas preguntas son para ver si entienden la materia, para ver si al fin y al cabo se entendió lo que pasó la profe o el profe y estemos así como todo el curso bien, que ninguno haya quedado atrás.
3	la profe llega, abre el libro y nos explica de lo que se va a tratar y mayormente esas respuestas van con timbre, con notas acumulativas, es como en las pruebas, hay que leer en silencio
5	es habitual, o sea, en cualquiera de las clases de lenguaje que he ido, son así: nos pasan un texto o nos pasan una nueva materia, nos dicen cómo se hace la materia en sí, como las instrucciones de la materia, cómo lograr los objetivos y nos pasan los objetivos para nosotros lograrlos... la lectura es para ejemplificar la materia, como no sirve otro propósito que para analizar lo de la materia y para hacer lo de la materia
6	En general como que leer el texto y dependiendo de las preguntas... por ejemplo, no sé, una pregunta que dice cómo definirías a Ponyboy según el texto, o sea lo que he visto... lo que he leído de Ponyboy es que es un chico bastante como reprimido en ciertos aspectos, muy rebelde, que tiene una relación tatata con los hermanos, entonces ahí voy como analizando, entonces yo diría, ah, Ponyboy es un chico que no es una mala persona, pero tiene una vida que probablemente no le beneficia en lo que él quiere hacer con su futuro, entonces así vamos hablando en conjunto, porque igual la profe pedía las opiniones y la gente iba aportado, leíamos el texto y así... un pedazo cada uno o la profe lo leía sola. La mayoría de las veces era un pedazo cada uno, decía, ya ¿quién quiere leer esta parte? Y uno levantaba la mano y lo leía... es entretenido igual porque, por lo menos el año en 1° medio, porque ya en 2° empezó la pandemia y ahí ya perdimos, pero por lo menos en 1° los libros eran interesantes y siempre conversábamos sobre eso y luego con otro libro y ahí nos tocó actuarlo...
7	En primer año este... era como yo le dije, más interactiva, más divertida y ahorita es como un poco más... aburrido, un poco más lúgubre y no estamos en un ambiente muy bueno, ya que son, este, la profesora muestra la pantalla, sobre lo que tenemos que hacer y casi nadie aporta nada, muchos están casi dormidos o tienen mucha flojera y pues antes uno iba al liceo y pues era más... más motivador y más divertido, uno se sentía cómodo en la clase y ahora pues yo asisto a la clase, veo la clase y tal y mandan trabajo y hago el trabajo. Allá antes era tipo este hacemos la clase, participo, leemos, disfrutamos, hacemos una actividad y mandaban un trabajo y lo hacíamos este de una vez

-
11	antes de leer los libros, la profe hacía como un... una especie como de una, como análisis, tipo hablaba como del autor, como de la obra y cómo había escrito, entonces como en el contexto de producción decía que no sé, que lo había escrito entre tantos años, era como que 'ah, lo escribí entre...' no sé, no soy buena para las fechas, entonces decía 'ah, en ese momento estaba la 2° guerra mundial o estaba la Guerra Fría' entonces la profe decía que igual se había inspirado en eso, porque estaba durante ese periodo y como el contexto de producción igual tiene mucho que ver con las obras, como que yo poco a poco fui diciendo como que 'oh, como que se parece y sí como que se ve muy influenciado' y ahí fui haciendo las conexiones... también leímos <i>Como agua para chocolate</i> y tiene una película e igual vimos la película en clases, y eso lo hizo más entretenido... La profe hace a veces actividades para décimas y por ejemplo, para <i>La granja de los animales</i> nos había hecho hacer como un <i>collage</i> o como un meme, algo así hecho a mano, entonces era algo así como... uno igual tenía que buscar cosas del libro y era como más dinámico por así decirlo, entonces mientras leíamos el libro igual aplicábamos cosas del libro, antes de la prueba, entre medio vemos materia
-

Fuente: Elaboración propia.

Como se decía, estas recurrencias eferentes se caracterizan, sobre todo considerando la Tabla 30, por ser procesos marcados por dinámicas didácticas con una secuencia de inicio clásica, es decir, contextualizaciones de los textos que se leen (esto pasa de manera más frecuente en las obras de lectura mensual), donde se presentan contextos de producción, biografías autorales y principales motivos literarios. Durante los desarrollos participativos, el estudiantado refiere como recurrente la utilización de textos literarios con funcionalidad explicativa, particularmente ejemplificadora de contenidos conceptuales que son propios del currículo literario de la enseñanza media (currículo que, dicho sea de paso, en sindicado como repetitivo y tautológico). Además de este fin ejemplificador, la lectura literaria como participación didáctica está determinada por un fuerte componente comunicativo de comprensión lectora eferente, es decir, centrada en argumentos literarios, léxico y habilidades inferenciales por sobre disposiciones afectivas, reflexivas y vinculantes con las experiencias vitales de los lectores (este rasgo eferente está, según se constata en las entrevistas, en diálogo con el carácter técnico y universal de la lectura comprensiva).

En cuanto al hacer específico dentro de la sala de clases, destaca la lectura silenciosa e individual de recursos didácticos que luego supone, en general, responder preguntas de comprensión de lectura. Menos frecuente y mucho más asociado a los desarrollos didácticos prepandemia, emergen dinámicas de lectura en voz alta, dramatizaciones, elaboraciones de *collage*, revisión de películas, construcciones de memes y expresión permanente de opiniones dentro de interacciones circunscritas a evaluaciones formativas para preparar hitos calificados.

En torno a los hitos calificados, las pruebas y los trabajos con nota abren, en los mismos relatos, todo un mundo de recurrencias. Para profundizar en esta dimensión, a continuación, se presenta en la Tabla 31 una serie de textualidades extraídas al respecto que serán examinadas en los sucesivos párrafos.

Tabla 31. Recurrencias evaluativas reportadas por el estudiantado

E	Código en vivo
1	Leemos durante todo el mes y después tenemos la prueba, no se conversa mucho sobre sobre eso ni hay mucho espacio en las clases para ver cómo avanzamos... en las pruebas en sí me siento juzgada por mis opiniones, porque en la prueba uno tiene que abstenerse muchas veces de dar opiniones porque... no sé si puedo decirlo, pero (risa), el colegio no nos acompaña mucho en lo político, entonces siento que muchas veces como que reprimen a sus estudiantes en cuanto a dar sus opiniones políticas, y como casi siempre es el mismo formato, o sea, como vocabulario, obviamente preguntas de la historia, como... no sé puede que este personaje haya... interactuado con otro personaje, y preguntan sobre esa interacción, como qué pasó, como preguntas así, de comprensión de lectura
2	Lo que hace la profe es que nos da el libro y nosotros tenemos que leerlo en la casa, muy pocas veces la profe nos hace leer el libro en la sala, ahora en llamada o en su momento en las clases y muy pocas veces la profe me preguntaba nos preguntaba del libro
4	El libro mensual es algo que leemos en casa, por lo que no es como... es algo que tú lees a tu cuenta y lo que sí, tienes que leerlo antes de la prueba
5	Me refiero a que es lo que hacen con los libros mensuales, por ejemplo la profe nos dice este mes les toca leer <i>Paula</i> , de Isabel Allende, y listo, no se habla más del libro y después llega la prueba
6	Era más como... preguntas sobre el libro, sobre ciertos personajes, como de ya de recordar lo que había pasado en la historia y de algunas partes del texto que ponía la profe, había que responder ciertas preguntas, así, subrayándolas... y algunas eran como que las últimas preguntas siempre eran de opinión sobre las acciones de los personajes
8	En mi liceo siempre son, siempre hacen de alternativas, de ir como uniendo los puntos, de desarrollo, son como de varias formas, está como dividida... o sea yo sé que hay selección múltiple, pero no sé si entienda esas partes donde le ponen las alternativas de una parte y como las respuestas en otra parte y uno tiene que unirlos como con una línea, las alternativas correctas con las respuestas correctas
12	por ejemplo <i>Quiltras</i> , que <i>Quiltras</i> igual es un poco más contemporáneo en temas de escritura, a nosotros nos hicieron nuestra prueba que fue hacer como ilustrar el libro y a la vez, a cada capítulo, asociarlo con una canción, entonces como que yo aluciné así como era la mejor prueba de mi vida (risa). Entonces me gusta mucho como ilustrar con el <i>photoshop</i> , entonces estaba ahí, como haciendo algunas cosas, e hice una <i>playlist</i> como de cada capítulo de <i>Quiltras</i> y eso yo lo encontré como increíble, o sea leer un capítulo y asociarlo con una canción, muy bacán...
13	La lectura complementaria habitualmente es: los profes los contextualizan, nos dicen 'mira, este es el autor, biografía', después cada uno lee por su cuenta, llega un momento en que reportamos en qué vamos, antes de la prueba viene como un análisis, no sé em... si tomamos en el tema presencial, si tomamos 1984, o sea si tomamos <i>La Granja de los animales</i> , decimos 'ah, pero hoy día vamos a hablar del libro cómo estamos y alguna opinión del libro, qué tal les pareció, quién ya se lo leyó, quién le falta', entonces ahí hay una conversación y también hay como decir 'no, 1984 no me gustó o sea <i>La granja de los animales</i> me gustó mucho, porque refleja muy bien lo que hacen las dictaduras, el totalitarismo, también me vi la película para complementar bla bla bla bla', entonces también se va conversando acerca del libro, después viene la prueba, que generalmente es de alternativas, verdadero y falso.

Fuente: Elaboración propia.

Como se vio en las Tablas 30 y 31, estas recurrencias son independientes del sexo y del tipo de reconocimiento, aunque dependientes de los tipos de colegio. Tanto en el público como en particular subvencionado, las disposiciones eferentes y la sindicación negativa de los hitos calificados son más frecuentes que en el colegio particular pagado, de hecho, en el colegio Waldorf, no existen las pruebas para medir comprensión de lectura desde textos literarios a la usanza de los otros colegios explorados (sobre este punto habrá más desarrollo en los posteriores análisis).

En particular, la Tabla 31 permite asegurar que los procesos de calificación sobre lectura literaria, principalmente vinculados al control mensual de lectura complementaria o domiciliaria, son eventos que, en general y con preeminencia en los casos explorados, ocurren de manera posterior a la experiencia de sentido, sin mediación ni compañía durante el proceso (es decir, se da la fecha de la prueba y se deja la lectura como actividad extraescolar sin que haya sobre ella algún diseño didáctico procesual).

También de manera preeminente, estas pruebas son descritas como de opresión de la expresión, con énfasis excesivo en el vocabulario contextual y en la teoría literaria, aunque, principalmente, con énfasis excesivo en la comprensión de lectura (recordar partes de las historias y marcarlas con procedimientos de selección única y unión de columnas).

Así como existe la excepcionalidad de un colegio que no aplica pruebas en los procesos lectores (colegio Waldorf), también existe un caso de suma relevancia curricular que acontece en el otro colegio particular pagado: la implementación de experiencias lectoliterarias devenidas de un taller de literatura mandado por el ministerio con formato electivo. En efecto, E11, E12 y E13, quienes son parte del mencionado colegio, refieren este espacio como un escenario completamente distinto al escenario tradicional de la clase de lengua y literatura. ¿Qué lo distingue? Según relata E12, por ejemplo, aquí se leen textos contemporáneos que hablan sobre temas de absoluta representación generacional; aquí se debate en todas las clases, se escribe, se inventa, se transforman registros; aquí las pruebas consisten en trabajos grupales, ensayos, ilustraciones, creaciones de *playlist* y escrituras creativas; aquí se delibera, se escogen las lecturas según los mismos gustos del estudiantado, se ve menos materia y se enfatiza en asumir lo literario como una opción de autoconocimiento y de crecimiento personal y social (algo así como hacen los mismos escritores, según señala la estudiante). Así lo relata E12:

yo creo que todo cambia por el tema de los electivos, que ahora por ejemplo, ahora, bueno, esto igual depende de la preferencia de cada estudiante, pero ahora con los electivos, tú puedes tener más que solo lenguaje y por ejemplo yo este año tomé taller de literatura y argumentación, y para mí ha sido un cambio así *heavy*... el taller es distinto porque nos podemos acercar más desde nuestro propio gusto a la lectura, de nuestro propio de nuestras propias preferencias a hacer trabajos, cosas así y que son como que te hacen crecer mucho a ti como lector, como persona... por ejemplo, en un trabajo puedes intervenir como alguna obra artística, desde no sé, el fragmento de un libro, una canción, un lo que sea, entonces eso, si bien no es un libro como tal, o no todos eligieron un libro como tal, sí significa como hacer un poco la pega como del escritor, como de la persona que escribe libros así como 'ya, tengo esto ahí, pero ¿cómo yo lo transformo, cómo lo hago mío?'. Entonces eso por ejemplo, es súper como que te hace crecer mucho, sentí yo, como que todas las personas del taller como que fue un proceso así hermoso (E12).

Lo recurrente en este espacio electivo³⁵ es la creación, la deliberación, la interacción y la comparación con otros registros estéticos (cine, pintura y música, por ejemplo). Estas recurrencias, que también están modificadas por la pandemia, se diferencian de las clases regulares, en voz de los mismos estudiantes, porque no se sustentan en experiencias homogéneas sino que revitalizan la diversidad experiencial; sobre todo se distinguen porque no evalúan las lecturas como actos posteriores al encuentro sino que ponen en primer plano, dentro de la interacción didáctica, lo que se siente, sabe y piensa de la lectura que se hace en momento mismo de leer (con una fuerte carga estética). Así lo propone E12 durante la entrevista

hasta el momento, todas las personas que han cursado esos talleres, lo han tenido de forma *online*, por el tema de la pandemia, pero nada, son como 40 minutos aproximadamente, donde la profe nos va, o sea bueno, igual nos pasa harta materia, como materia concreta, como no sé... contexto de escritura y todas esas cosas, pero también pregunta hartito, como que se interesa mucho en 'oye, ¿qué tipo de libro te gusta a ti?' o '¿qué...?' no sé qué cosa, o también algo que reconozco mucho en la profe, es que ahora se lee mucho manga, que es como unos pseudo cómics japoneses y la profe también deja que a las personas que les gusta eso, que lo ocupen, cuando me ha pasado como en casos anteriores que solo no, solo libros, libros, libros. Entonces la profe como que abre la

³⁵ Sería una conclusión errónea suponer que esta experiencia de participación curricular ocurre solo en espacios particulares pagados. La emergencia del espacio electivo es una emergencia ministerial con impacto en todo el estudiantado chileno. Sin embargo, por el azar de un proceso cualitativo, coincidió que los estudiantes del colegio pagado han podido, por estar en cuarto año medio, cursar el electivo, mientras que, la mayoría de los otros estudiantes de la muestra, por estar en tercer año de enseñanza media, aún no tienen la oportunidad de hacerlo.

gama de todo tipo de escritura y como de obras y libros, entonces eso mete mucho más a las personas... no sé si alcanzamos a leer un libro completo, pero leemos fragmentos, los analizamos, vemos a veces algunos videos también, canciones, comentamos algunas cosas que nos gustan como de lectura y cosas así... es súper distinto a la clase normal, así como la profe hablando un papiro de materia y como que en verdad no resulta y es súper triste y suena súper fuerte, pero cuando llega la clase de lenguaje, sobre todo en estas condiciones, como con el zoom y todo, la mitad de las personas conectadas están haciendo cualquier otra cosa antes que pescar la clase... porque todo es muy mecanizado, la profe habla habla y habla y cuando piden que participen es para responder cosas muy específicas que en verdad si no prestaste atención, no tienes idea... hasta la evaluación cambió, y yo creo que cambió por este tema de los electivos, como esta reforma que ahora tenemos más electivos para elegir, y desde ese momento como que se empezaron a priorizar los trabajos en grupo, otro tipo de pruebas, ahora no tantas pruebas como las tradicionales entre comillas, sino como unas donde se desarrollan más habilidades del estudiante. Ahora, esto partió antes de la pandemia, pero alcanzamos a tener como 2 semanas presenciales con esa modalidad, entonces yo no sé qué tanto sirva si estuviera en un contexto normal... En mi experiencia una prueba tradicional es como que te pongan en filas separadas en una sala, con la hoja, con ciertas preguntas, tal vez algunas veces de alternativas y otras de desarrollo... y en esas pruebas tradicionales, aunque suena feo, pero yo creo que como estas preguntas súper básicas, así como '¿qué pasó después de que esta persona conoció a esta otra?' Como que son puras preguntas que son casi como de memoria, que uno debe tener memoria del libro, cuando realmente lo que debería importar es como cómo cada uno lo va entendiendo, creo yo Entonces, para mí, eso es lo que yo considero como la pregunta básica, así como cualquiera cualquier persona que se lea el libro, puede llegar y- de hecho, yo a veces citaba como cosas así de verdad de memoria, entonces yo creo que es eso (E12).

En suma, y como se evidenciará en la Tabla 32, las participaciones lectoliterarias más o menos frecuentes poseen rasgos eferentes o estéticos que las definen y caracterizan, destacando entre ellas la recurrencia y preeminencia de las primeras que, para los fines de esta tesis, serán comprendidas como acciones participativas de constatación lectora postransacción.

Tabla 32. Participaciones lectoliterarias recurrentes y eferentes

Se definen como	
<i>Acciones de constatación lectora postransacción, con incrustaciones de marcos teóricos asociados al género en lectura y sin consideración de disposiciones afectivas, reflexivas ni biográficas</i>	
Por ejemplo	
Contextualizaciones de textos para motivar lecturas	Lectura literaria con fines explicativos-ejemplificadores de marcos teóricos escolares
Lectura con incrustaciones de secuencias teórico-explicativas	Lectura literaria con ejercicios de comprensión lectora
Lectura y ejercitación no mediada didácticamente desde el libro de texto escolar	Lectura silenciosa e individual
Calificaciones mensuales sin mediación ni compañía durante proceso lector	Aplicación analítica de marcos teóricos propios de la literatura escolar
PARTICIPACIONES LECTOLITERARIAS MENOS FRECUENTES Y ESTÉTICAS	
Dramatizaciones	Intertextualidades contextuales, vitales y estéticas (cine, música, publicidad)
Debates	Creaciones literarias
Deliberación	Transformación estética

Fuente: Elaboración propia con base en corpus analítico. Las participaciones menos frecuentes están reportadas, con énfasis declarativo, como acciones didácticas pre pandémicas. En otros casos, son parte de la posibilidad curricular electiva. Estas recurrencias son independientes del sexo y del tipo de reconocimiento, aunque dependientes de los tipos de colegio. Tanto en el público como en particular subvencionado, las disposiciones eferentes y la sindicación negativa de los hitos calificados son más frecuentes que en el colegio particular pagado.

En la reunión de los resultados es posible establecer que, como evidenciará la Tabla 33, las acciones participativas consideradas favorables (reflexionar y conversar) ocurren tanto en las casas como en las escuelas con diversas exterioridades y alteridades (plan, amigos, nadie, libro, familia, textos), siendo, de manera primordial, hacer, decir, sentir y saber legítimos para los sujetos de la muestra, mientras menor vinculación poseen con la calificación como fenómeno escolar.

Por su parte, las acciones participativas consideradas desfavorables (evaluar y emocionar negativamente) ocurren con mayor frecuencia en la escuela y operan en mayor vinculación con la calificación, siendo esto último clave tanto en la construcción de verdades e identidades como en la legitimación participativa.

Tabla 33. Síntesis de principales acciones participativas

ACCIONES PARTICIPATIVAS CENTRALES: FAVORABLES							
Reflexión (7/54%)				Conversación (5/38%)			
EXTERIORIDADES/ALTERIDADES				EXTERIORIDADES/ALTERIDADES			
Plan 7/54%	Amigos 4/31%	Nadie 3/23%	Libro 3/23%	Plan 7/54%	Compañeros 3/23%	Familia 2/15%	Texto 2/15%
LUGARES: Casa				LUGARES: Escuela (clase y no clase)			
DECIR/HACER/SENTIR/SABER FRECUENTE Y LEGÍTIMO				PALABRAS CLAVE			
Establecer hipótesis de lectura* Imaginar qué haría yo si... * Significar desde la experiencia emocional *Significar intertextos vitales y estéticos *Generar conversaciones grupales *Realizar transformaciones estéticas *Producir creaciones literarias *Comprender la realidad sociocultural desde el pasado hacia el presente *Deliberar qué y cuándo leer				Intertextos contextuales (interdisciplina) *Legibilidad *Formación crítica de la opinión Emocionalidad *Acciones lúdicas Creación y catalización *Representación *Identificación *Espacio íntimo (refugio)			
				MENOR VINCULACIÓN CON CALIFICACIÓN			
ACCIONES PARTICIPATIVAS CENTRALES: DESFAVORABLES							
Evaluar (9/69%)				Derivadas de contextos emocionales (4/31%)			
EXTERIORIDADES/ALTERIDADES				EXTERIORIDADES/ALTERIDADES			
Nadie 6/67%	Comp. 3/33%	Plan 5/56%	Textos 4/44%	Libro 1/25%	Text 2/50%	Plan 1/25%	
PREEMINENCIA DE LUGARES: Escuela (clase y no clase)							
DECIR/HACER/SENTIR/SABER FRECUENTE Y LEGÍTIMO				PALABRAS CLAVE			
Responder con, desde y sobre marcos teóricos de la literatura escolar *Responder preguntas de comprensión de lectura (marco comunicativo-competencial) *Calificaciones mensuales sin mediación ni compañía durante proceso lector *Lectura literaria con fines explicativos-ejemplificadores de marcos teóricos escolares				Interacciones emocionalmente desfavorables No representación *No identificación No legibilidad +No deliberación			
				MAYOR VINCULACIÓN CON CALIFICACIÓN			

Fuente: Elaboración propia con base en corpus analítico. Estas recurrencias son independientes del sexo y del tipo de reconocimiento, aunque dependientes de los tipos de colegio, pues, como antes se dijo, tanto en el público como en particular subvencionado, las disposiciones eferentes y la sindicación negativa de los hitos calificados son más frecuentes que en el colegio particular pagado, sobre todo porque en uno de los casos se evidenció la presencia curricular del espacio electivo y porque en el otro caso no hay presencia declarada de hitos calificados sobre libros (en formato de pruebas). Del modo que sea, estos hallazgos en torno a la dependencia o independencia de las variables de contextos no concluyentes, pues informan eventos específicos que no alcanzan primacía muestral dentro de la muestra cualitativa.

Con la finalidad de profundizar en estos resultados, en los siguientes apartados se explorarán corpus secundarios que permitirán triangular información relevante. Así las cosas, se analizarán algunos recursos didácticos y algunas evidencias discursivas obtenidas desde el profesorado de los 13 estudiantes de esta muestra.

4.4.3.1- Interpretación e integración: la voz del profesorado

En los resultados anteriores se estableció que las acciones participativas consideradas favorables ocurren tanto en las casas como en las escuelas, siendo primordialmente haceres, decires sentires y saberes con menos vinculación a la calificación como fenómeno. Por el contrario, se estableció que las acciones participativas consideradas desfavorables ocurren con mayor frecuencia en la escuela y que operan en mayor vinculación con la calificación ¿qué tiene que decir el profesorado frente a estos resultados? ¿qué dimensiones de la cultura informan sus prácticas? ¿qué juicios realizan en torno a la evaluación como fenómeno?

La Tabla 34 mostrará algunos códigos en vivo tomados de entrevistas de triangulación a las cuatro profesoras que guían los procesos de aprendizaje de los 13 estudiantes participantes de esta investigación. Posterior a la exposición sin codificar de los fragmentos, se hará un pequeño análisis que operará como puente para avanzar en dos frentes: sus discursos respecto de la evaluación y el análisis a los mismos instrumentos que han aparecido en las narraciones del estudiantado.

Tabla 34. Textualidades sobre algunas decisiones pedagógicas reportadas por el profesorado

P	Códigos en vivo
1	hay ciertas cosas de mi práctica que están informadas desde el currículum, que tienen que ver con el análisis más estructural, y otras que tienen que ver con mi propia formación y donde busco que vayan más allá del texto, que se metan con los contextos de los libros... [en cuanto a los libros de texto] cada vez más hemos tomado el texto del ministerio, así, muy seguido, se toman más que nada los textos y de repente algunas preguntas (...) y lo conjugamos también con guías, con guías que nosotros tenemos para trabajar el mismo tema. [Respecto a la selección de lecturas mensuales]. Se establece un libro mensual, normalmente (...) tratamos de que sean los textos como más que habían tenido mayor aceptación por parte de los estudiantes, igual vemos eso. Como por ejemplo, no sé, hay un texto que nos puede haber gustado mucho a nosotros o que tengamos muy buena referencias de él, pero sí a los chiquillos no hay gran recepción, tratamos de cambiarlo" "Claro, hacemos reuniones, siempre vamos viendo cómo nos fue con el libro mensual, eso es parte de como de lo que se discute a nivel de los profes, cómo les fue con ese texto, los niños lo entendieron, cómo fue la prueba, si la prueba estuvo bien construida o el instrumento cachai.
2	[en torno al plan lector] Hay un consenso, siempre trabajamos contextualización, aunque la forma en la que se lleva a cabo esa contextualización eso sí queda a libre disposición... para escoger yo trato de tener un equilibrio en esa selección entre los intereses que tienen los chicos más, obviamente, lo que nosotros estamos viendo y el nivel de dificultad del nivel que estés trabajando, del curso. [Sobre el Club de Lectura] La Sole lo hizo en principio para apoyar la lectura domiciliaria de su grupo de estudiantes, que eran los estudiantes PIE. En principio, la Sole está trabajando con las lecturas que estamos nosotros otorgando en el departamento, pero fuera de las instancias formales de reunión para trabajar esas lecturas nosotros trabajamos por <i>Whatsapp</i> , entonces los chicos

constantemente están enviando textos para compartir, los comentamos... hay algunas reuniones a las que ellos mismos se citan solos para comentar lecturas que no tienen que ver con el plan lector domiciliario del colegio. Las otras actividades son los conversatorios, el año pasado hicimos conversatorios con algunos escritores o con algunas personas ligadas a los temas de los textos que estábamos leyendo.

- 3 Hay como un mix aquí de todo, aparte que nosotros cuando tenemos que planificar por ejemplo para un curso, a mí no me sirve mucho tener las planificaciones del año pasado porque cada curso es diferente. Al inicio de cada año hacemos una imagen de curso que es como ver cómo viene el temperamento de los estudiantes, cuáles son los signos que tiene cada estudiante, ya yo sé que es como medio holístico, pero vemos cómo el ánimo del curso y después desde ahí comenzamos a adaptar nuestras planificaciones o a ver qué unidades van a funcionar y qué unidades no. De repente, si yo tengo una unidad de trabajo, romanticismo, no voy a elegir el mismo libro para todos los cursos, no va a ser algo que se va a quedar ahí fijo, sino que lo voy a ir cambiando dependiendo de qué es lo que trae cada curso. Y en base a eso yo hago mi organización, mi planificación, lo mismo con las actividades, hay cursos que no enganchan con la misma actividad que otro, entonces no puedo partir con el mismo tipo de actividad... [respecto a las clases y al cumplimiento curricular]. Por ejemplo, sí trabajamos el romanticismo, vemos todo lo que es romanticismo, desde la parte política, la parte histórica, artística, literaria, todo eso, como un barrido completo de la unidad. Entonces eso genera que se vayan interesando de a poco, de repente, no sé, hay uno que no enganchó con la primera clase, no le gustó el romanticismo como general, pero sí le va a gustar la parte política del romanticismo, o le va a gustar la parte artística y ahí después va la evaluación, ellos se enfocan en lo que más les haya gustado, lo que más les haya interesado del tema, por esto que tiene que ver más con la emoción que con un contenido específico y no es tan como, encasillado, no están tan encasillados cada uno de los estudiantes. Las unidades de trabajo, todas las unidades de trabajo son las mismas que están en el libro del Ministerio de Educación, en los planes y programas, en las orientaciones curriculares, pero lo que cambia de pronto es el orden... a veces hay algunas actividades que aparecen no sé, en el programa de primero medio que todavía son demasiado complejas para 1° medio y se cambian a 2° o 3° medio, está en la media completa, están los mismos contenidos que en el MINEDUC.
-

- 4 Las lecturas complementarias en algún momento, esto como a modo personal, siempre he dejado como un espacio al inicio como a mediados y a fines de la evaluación como una clase destinada para hablar sobre el libro... por ejemplo, he buscado desde leer fragmentos a los inicios, contar un poco el contexto de la obra, hablar de repente del autor, datos curiosos, todo lo que pueda servir para enganchar la lectura, para motivarla ... dando a conocer un poco las motivaciones de los personajes, el ambiente, cosa que el que todavía no empiece a leer quiera, porque la profe está haciendo *spoiler*... Cuando hemos tenido reuniones de departamento lo hemos ido conversando, entonces cada uno va contando su experiencia y en distintas cosas, por ejemplo en distintos ámbitos de la asignatura y buscando lo que en el fondo funciona mejor y contando entorno un poco la experiencia para saber cómo funciona la profe que está enseñando a leer a motivar la lectura del niño de 1° o 2° básico que todavía no lee, a cómo lo hace la profesora que está a cargo de un 2° medio o de un 6°, como te digo es un poco juntando experiencias y de ahí sacando como 'a mí me funciona esto o esto otro'. [Respecto a cómo se escogen las lecturas complementarias y la idea de la deliberación lectora] que en el fondo era una idea de que se daba un listado de libros, se daban dos libros o tres libros por curso, por mes donde los alumnos tenían que escoger y se hacían preguntas muy generales o se aplicaban trabajos entorno a la lectura, no era como una como una evaluación del libro sino más bien, o de la lectura específica del libro sino más bien de que hubieran entendido o comprendido las generalidades de la lectura. Ese sistema con el tiempo se vició porque era súper agotador tener que hacer tres pruebas distintas, para un curso leerse los tres textos y después volver a cambiarlos porque esto se iba retomando cada mes... [Otra razón del cambio de idea] cambió de lectura domiciliaria a complementaria, ¿ya? y se empezó a buscar textos que fueran
-

un complemento al estudio, entonces como que se unió la lectura con las unidades con los contenidos entonces esto de que tuvieran que escoger ya no fue más y por ejemplo no sé, si la unidad era teatro entonces se buscaba una obra de teatro, si la unidad era fantasía se buscaba una novela en ese sentido... hay una propuesta bien informal, conversada, así como en reuniones de departamento, se pueden hacer todas estas cosas y al final tú como profesor decides.

Fuente: Elaboración propia

De la Tabla 34 se colige que el currículo de lengua y literatura informa buena cantidad de las prácticas didácticas, sobre todo aquellas que el mismo profesorado juzga como “técnicas”, es decir, aquellas consideradas para el cumplimiento normativo y homogéneo que se mide en las evaluaciones estandarizadas. Por el contrario, las prácticas denominadas críticas, es decir, las vinculadas a la desestabilización de la norma por medio de didactizaciones con literatura tendientes a la crítica de los contextos y a la autoexploración, son informadas por las verdades construidas por el profesorado en su propia formación profesional.

La dualidad anterior emerge en el caso de la P1 y P2, representantes del colegio particular subvencionado y del público, respectivamente. En efecto, P1 (profesora del colegio de financiamiento mixto donde estudian E1, E2, E3 y E4) señala que se esfuerza por el cumplimiento del currículo, por ello, emplea habitualmente el libro de texto y sus actividades lectoliterarias, mientras que P2 (profesora del colegio público donde estudian E5, E6, E7 y E8) señala que se apega al currículo y a la preparación para la evaluación estandarizada porque es asumida como mecanismo de movilidad social, aunque despliega esfuerzos didácticos extracurriculares por mostrar otra forma de lo literario (club de lectura). P4, profesora del colegio particular donde estudian E11, E12 y E13, declara ajustarse al currículo para preparar la evaluación estandarizada, y advierte que otras formas de trabajo literario ha sido facilitada por la presencia curricular de los electivos. P3, quien realiza docencia en un colegio Waldorf donde estudian E9 y E10, señala adecuarse al currículo pero ajustarlo a la realidad sociocultural de su estudiantado, modificando secuencias y contenidos de acuerdo con características particulares como signos zodiacales, disposiciones emocionales informadas y trayectorias lectoras (no considera, porque es una línea editorial institucional, trabajar para las pruebas estandarizadas).

En común, las cuatro profesoras señalan informar sus decisiones con fuerte influjo de las conversaciones departamentales, aunque declaran que son procesos no articulados e informales de los cuales nutren ideas que siempre quedan al arbitrio del profesorado. Así las cosas, todas se basan en el discurso curricular, con mayor o menor compromiso hacia la estandarización y con

mayor o menor cantidad de ajustes didácticos devenidos de conversaciones de equipo que fluyen como procesos informales y arbitrarios (de estas conversaciones, por ejemplo, devienen las selecciones de libros y las modalidades evaluativas). La consideración del estudiantado y sus intereses, finalmente, también informa en mayor o menor medida las decisiones lectoliterarias, aunque esto depende del apoyo institucional y de las propias agencias pedagógicas (las cuatro señalan no contar con mecanismos departamentales que permitan sondear los intereses lectores del estudiantado).

En lo que refiere de manera específica a la evaluación calificada, la Tabla 35 (que a continuación se expone), permite concluir que: existe conciencia de la necesidad de diversificar instrumentos y suprimir el énfasis eferente y técnico, sin embargo la fuerza de la evaluación estandarizada conmina a realizar procedimientos similares (al modo de las pruebas nacionales de desempeño), dejando los hitos evaluativos innovadores o centrados en la diversidad experiencial como arrestos personales no institucionalizados o como mecanismos formativos que insuman decimalmente a la calificación final (esto con excepción de P3, quien no realiza nada que se ajuste a la estandarización por decisión institucional devenida del proyecto educativo en el que trabaja).

Tabla 35. Textualidades sobre evaluación y calificación reportadas por el profesorado

P	Códigos en vivo
1	Vemos que los chiquillos ven la evaluación de la lectura como aislada, es como que pareciera que fuese un extra de... de la asignatura, y como 'ya, me lo toman a fin de mes', se ve súper aislado y tratamos de volver a esta presentación del libro, este trabajo con el libro durante el mes ha costado mucho, porque los tiempos no acompañan, o sea, avanza en una cosa o avanza en la otra, pero sí se hacía antes, en la presencialidad sí se hacía, una presentación del libro y trabajo durante el mes con él.
2	Mira, hemos pasado... Yo creo que esto ha sido como un bebé. Desde que el departamento generó apertura a hacer cosas nuevas eso también significó que en un momento yo sugiriera evaluar las lecturas no solo con pruebas. Como cambiar un poco esa mentalidad reduccionista de que la prueba es el instrumento para evaluar la comprensión de lectura literaria... Y empezamos a explorar otras cosas, sobre todo pensando en la diversidad que existe en la escuela. Por ejemplo, sobre todo ahora que estamos en esta educación a distancia, los textos yo obviamente mando el texto en digital, pero mando el audiotexto y cortometrajes... [Razón de la complejidad de innovación]. En 2° y en 4° hay una tendencia a trabajar con preguntas con formatos parecidos al SIMCE y la PSU por una cuestión de acompañamiento en todos esos niños, sobre todo en los de 4°, que no están asistiendo a preuniversitario, que son muchos. Hay muchos que no tienen la posibilidad, entonces desde la escuela intencionamos que las evaluaciones se asemejen a lo que es la PSU en su estructura, porque sabemos que no todos tienen la experiencia de vivir preuniversitario. En 2° porque queremos apoyar el sistema del SIMCE, aunque no somos un colegio pro-SIMCE discursivamente hablando, pero tampoco podemos vivir ajenos a ese tipo de instrumentos... No es que yo viva en función del SIMCE, pero tengo la capacidad de comprender que son instrumentos que hoy día nos permiten hacer un análisis de lo que está pasando con la comprensión de textos o la escritura.
3	Yo siempre tengo como tres alternativas de libros y ahí voy viendo qué pasa con cada curso, de repente, no todos los cursos pueden leer un libro de 200 páginas, hay algunos cursos que de verdad no me da ni siquiera para 40 páginas entonces

tengo que buscar o tres cuentos por ejemplo, o dos cuentos, y que sea mucho más corto, ha sido súper difícil... Entonces les doy una fecha 'ya de aquí a esta fecha tienen que leer este libro' pero no les doy la lista completa... depende también de cómo se desarrollan las unidades, porque hay algunas unidades que yo pienso 'ya, voy a tardarme dos meses en esta unidad' y a veces no pasa, a veces se pasa a tres meses, entonces voy viendo cuándo puedo hacer esa evaluación o cómo van avanzando para hacer esa evaluación. Que el colegio en ese sentido es muy, voy a utilizar la palabra respetuoso, pero no estoy muy segura si esto tiene que ver tanto con el respeto, pero el ritmo del estudiante sí es muy importante, entonces si los estudiantes necesitan cuatro meses para una lectura, se les dan los cuatro meses que necesitan para que de verdad sea efectivo... esto viene del proyecto educativo. Para la pedagogía Waldorf la estandarización de las notas de las evaluaciones no es correcta, de hecho nosotros, si fuéramos así cien por ciento Waldorf, cada estudiante tendría una evaluación diferente, porque tiene que ver con las habilidades que ellos traen, pero como también tenemos tantos estudiantes y es casi imposible hacer una evaluación diferenciada para cada uno, tratamos de mirar el, como, igual el estándar del curso y hacer una evaluación que se adapte más a lo que ellos puedan hacer, por lo tanto, el ensayo, la pregunta de desarrollo va a estar más adaptada a lo que puedan responder que una prueba estandarizada que quizás los encasilla un poco, es más libre hacer un ensayo, es más libre hacer una pregunta de desarrollo, una respuesta de desarrollo...y como no están acostumbrados a responder ese tipo de preguntas, les va súper mal en el SIMCE porque no tienen ningún interés de responder esa prueba, entonces eh los segundos medios que hemos tenido han respondido así mal como que casi que por un trámite y el... le estaba yendo muy mal al colegio, los puntajes eran súper bajos. Tenían muy bajo el puntaje de, por ejemplo, lectura, de matemáticas, de lenguaje, de matemática y tenían esta parte del SIMCE, este apartado que no me acuerdo cómo se llama que tiene que ver con lo social y afectivo ellos tenían como el mejor puntaje, de hecho los destacaron, así como que yo no hago pruebas, pero utilizo trabajos, presentaciones, creación literaria, como que trato de relacionarlo de esa manera. La mayoría de las veces, lo que pasa es que pruebas de alternativas no tienen, pero sí tienen guías de lectura donde hay preguntas de desarrollo y a esas yo les pongo nota. Entonces, en el fondo igual les estoy evaluando esa parte, pero preguntas de alternativas no porque es demasiado estándar. Ahora, si tienen que identificar algo muy concreto, en vez de ponérselo como pregunta de alternativa yo se los pongo como pregunta de desarrollo para que ellos lo identifiquen, le den el nombre que le corresponde y lo describan, dependiendo de qué sea lo que estamos trabajando. Em, también presentaciones, presentaciones orales, ensayos, mucho ensayo, yo les hago escribir mucho ensayo...A veces yo les pongo por ejemplo una cita y ellos tienen que hacer un ensayo en base a esa cita, o les pido que investiguen una temática y después hagan un ensayo con esa temática, pero siempre voy evaluando tanto la lectura, la escritura, como la oralidad, siempre se evalúan las tres dimensiones

- 4 Sí y no, eh hubo un tiempo en que se, se tomaban fragmentos a veces de los libros y se incorporaban en las pruebas, más en enseñanza media que en básica. Pero después era, no sé al final como que se decidió que era un poco confuso para los alumnos porque te enfrentabas como a veces, por eso también fue el cambio de lectura complementaria, porque fue como en esta transición, ee, no sé po te estaban preguntando medios de comunicación y de repente te hacían preguntas específicas de García Márquez y no tenía, pero no estaban conectadas, no había razón una con la otra entonces en el fondo era como que habían juntado dos instrumentos. Quedai ahí como 'me fue bien en la prueba libro que venía junto con-' era como raro. Se desechó (risa)... se sacó porque para los chiquillos era como 'me fue bien en el ítem uno' que era por decirte las preguntas entorno a SIMCE o PSU, preguntas cerradas así como de alternativas y toda la cuestión, 'me fue bien o me fue mal, pero después en el ítem de lectura...' entonces al final era como que estaban en sus 60 minutos ahí de la prueba dando dos pruebas, era como muy raro
-

Fuente: Elaboración propia

Como se señaló, existe conciencia de la necesidad de diversificar instrumentos de evaluación calificada. A P1, por ejemplo, su experiencia docente de casi 10 años le ha demostrado que, en general, la valoración del estudiantado sobre las pruebas es negativa, pero que, sin embargo y pese a haber realizado ajustes personales a los instrumentos (más trabajos prácticos, ensayos, infografías y desafíos grupales) al no ser intentos institucionales advierte resistencia y no sistematicidad, además de la complejidad logística de revisión dado el volumen de trabajo. Lo anterior tiene como consecuencia la realización, aunque criticada, de pruebas que denomina sin contexto (aisladas temporalmente porque se hace leer el libro, pero, al no haber tiempo para trabajarlo en clases solo se califica a fin de mes).

P2, en un tenor semejante, señala que es necesario cambiar la mentalidad reduccionista de las pruebas y que, aunque se ha querido modificar como arrestos personales, la complejidad del cambio está en tener que trabajar sí o sí para la estandarización porque, como acto de justicia, favorecerá la inclusión de su estudiantado a la educación superior. P4 reconoce, al igual que las profesoras anteriores, la necesidad de modificar instrumentos dado que, como colegio, han descubierto un problema al mezclar en las mismas pruebas ítems de lectura comprensiva con los del control mensual literario, sin embargo, coindice en la modificación de estas prácticas requiere fuentes que no habitan su experiencia: un relato institucional y un trabajo departamental articulado que se sustente en los intereses y experiencia de su estudiantado.

La excepcionalidad, como se adelantó, la introduce E3, quien no hace pruebas, puede y debe adecuar los tiempos y cantidades de lectura a la realidad experiencial de su estudiantado y presentar, sí o sí, hitos evaluativos sin preguntas de selección única ni múltiple, debiendo por mandato institucional evaluar con exposiciones orales, ensayos de interpretación, ensayos de crítica literaria, creaciones literarias e investigaciones sobre contextos literarios.

Dicho todo lo anterior, emerge la genuina necesidad de profundizar en los instrumentos de evaluación calificada. A continuación, se examinarán algunos recursos didácticos³⁶ que han surgieron en las entrevistas con finalidad de, más adelante, poder triangular las tres fuentes para establecer conclusiones más acabadas sobre este respecto.

³⁶ La cantidad de recursos estuvo sujeta a la cantidad dispuesta y facilitada por las profesoras y cuyos diseños son personales.

4.4.3.2- Algunos recursos didácticos

Para analizar los recursos didácticos cristalizados en instrumentos de evaluación calificada se recurrirá a un modelo teórico propuesto en el 2020 en el contexto del análisis didáctico-curricular de los libros de texto escolar (Sánchez Lara, 2020e). En dicho modelo, y con base en las ya mencionadas racionalidades curriculares, se distinguen tres tipos de preguntas lectoliterarias: técnicas, comprensivas y críticas. Tal como expresará la Tabla 36, las primeras corresponden a reactivos cuya base epistémica es la idea de una realidad estable y conocible por todos a través de procedimientos estándar y comunes a todas las experiencias (comprensión de lectura y estabilidad conceptual-explicativa de la teoría literaria), mientras que las segundas corresponden a reactivos centrados en los contextos discursivos donde es posible la interpretación con explícita o implícita adición de los observadores. Finalmente, las preguntas críticas son aquellas que apelan a la transformación, creación y/o crítica sociocultural con la lectoliteratura y desde la presuposición epistemológica de la verdad como fenómeno construccional.

Tabla 36. Tipos de preguntas en actividades lectoliterarias

TIPO DE PREGUNTAS	DEFINICIÓN	SUBTIPO/DIMENSIÓN	EJEMPLO
TÉCNICAS	Reactivo lectoliterario centrado, eferentemente, en los contenidos de las obras considerados verdades independientes de las historias de los lectores.	Comprensión lectora	¿Qué pasó en tal parte de la historia?
		Teoría literaria	¿Qué figura literaria está presente en tal verso?
COMPRENSIVAS	Reactivo lectoliterario centrado, contextualmente, en los continentes de las obras considerados verdades interpretables según las historias de los lectores.	Análisis contextual	¿De qué manera el episodio X afecta las relaciones sociales dentro de la obra?
		Análisis sociocontextual	¿En qué sentido los conflictos de la obra son representativos de los conflictos socioculturales actuales? ¿Cómo se ve afectada su comunidad en tales conflictos?
CRÍTICAS	Reactivo lectoliterario centrado, críticamente, en los continentes y contenidos de las obras considerados verdades construccionales según las historias sociopolíticas de los lectores.	Transformación	¿Cómo la lectura de X modifica su situación personal o social?
		Crítica contextual	¿Qué aspectos de nuestra sociedad son criticables a partir de la lectura de X obra?
		Crítica sociocontextual	¿Cómo podemos modificar nuestras relaciones sociopolíticas a partir de la lectura de X obra?
		Inventivas	¿Qué obra estética puede crear tras la lectura de X obra literaria?

Fuente: Elaboración propia a partir de la ampliación de la propuesta teórica de Sánchez Lara (2020e). Los ejemplos son metatextos que serán nuevamente ejemplificados en el análisis de los casos.

A partir de los tipos de preguntas contenidos en la Tabla 36, se diseñó una matriz (ver Tabla 37) que expone, de izquierda a derecha: los textos en análisis, la fuente de obtención (estudiante específico), el tipo de establecimiento escolar, el número total de preguntas y la ponderación en cantidad y porcentaje de cada tipología de reactivo.

Tabla 37. Matriz de análisis de instrumentos según tipo de preguntas

TEXTO	FUENTE	TIP	N° PREG	N-% CRÍT	N- %COMR	N-% TÉC
<i>La ciudad está triste</i>	E1	PS	18	0-0%	2-11%	16-89%
<i>El consumo me consume</i>	E3	PS	9	1-11%	5-56%	3-33%
<i>Rebeldes</i>	E6	PUB	29	0-0%	2-7%	27-93%
<i>Marianela</i>	E10	PP	6	1-17%	4-66%	1-17%
<i>La granja de los animales</i>	E11	PP	22	1-5%	1-5%	20-90%
<i>Quiltras</i>	E12	PP	2	1-50%	1-50%	0-0%
TOTALES			86- 100%	4-5%	15-17%	67-78%

Fuente: Elaboración propia con base en instrumentos visibles en Anexo 14.

Al analizar la Tabla 37, se evidencia la primacía total de preguntas técnicas (78% sobre una base de 86 preguntas analizadas desde 6 instrumentos de medición) que refieren, por ejemplo, a la comprensión lectora asociada a alguna obra en particular. En efecto, y por poner un caso, tenemos tres preguntas que remiten a recordar hechos puntuales de las lecturas, gatillando, como se verá, la localización de información respecto a *Rebeldes* y a *La ciudad está triste*:

1. Al detective Heredia se le encarga la misión de buscar a:

- a) Marcela
- b) Beatriz
- c) Andrea
- d) Teresa

2. Marcela recurre al detective Heredia porque:

- a) Su hermana se encontraba en problemas políticos.
- b) La policía de investigaciones no tomó en cuenta su desaparición.
- c) Todos en su casa creían que se había fugado.
- d) Le habían recomendado el desempeño del detective.

6. Sobre Ponyboy es correcto afirmar que
- I. tiene 14 años.
 - II. obtiene buenas notas en el colegio.
 - III. es de complexión gruesa.
- A) Solo I
B) Solo III
C) Solo I y II
D) Solo II y III

Otras preguntas, de carácter comprensivo (17%), remiten a la posibilidad interpretativa de analizar los contextos de las obras y su relación con la sociedad actual, aunque sin intención de generar alguna crítica, creación o transformación. Tal es el caso, por ejemplo, de la que sigue: *¿Cómo se ve representado en la obra de Etérovic el abuso de poder? Explique y entregue un ejemplo concreto.* Finalmente, y en mucha menor medida (5%), hay preguntas (como las que verán en seguida) que pretenden de manera crítica el cuestionamiento sociopolítico, la creación o la transformación desde la lectura de textos literarios:

**Construya una definición de “Consumismo” a partir de las ideas expresadas por Tomás Moulián y formule su opinión sobre este concepto, de la cultura del consumo y las causas y efectos en nuestra sociedad. *¿Cómo se vincula lo narrado en la novela con el contexto histórico de producción de la obra? ¿Qué temáticas tratadas por el autor persisten en la actualidad? Fundamenta tu respuesta con un ejemplo del libro y establece una crítica cultural.*

En general, la Tabla 37 permite concluir que sin distinción por tipos de colegio, las preguntas técnicas son preeminentes (lo que supone un decir de la experiencia centrado en lo eferente). Las excepciones, tal como se revisó en los casos de las voces del profesorado, corresponden al colegio donde por norma no hay pruebas con alternativas y a la experiencia electiva presente en el otro colegio particular pagado.

Ahora bien, si se examinan las especificidades, puede señalarse que, por ejemplo, en *La ciudad está triste*, el 89% de las preguntas técnicas reconoce una distribución de comprensión lectora sobre la novela (con aplicación del marco teórico de la literatura escolar), más comprensión de lectura sobre un fragmento a una crítica de la obra, pudiendo esto último responderse sin necesidad de conocer el texto y ateniéndose tan solo a las habilidades competenciales de lectura.

Es llamativo, entonces, que los procesos de sentidos construidos por E1 (comprensión del presente político, empatía con sus abuelos y desarrollo de una postura política) sean acciones y significados no expresados en el contexto de la prueba o decires de la experiencia ilegítimos en el contexto curricular de medición.

Algo similar aconteció con E3, quien declara tener menos afinidad con la literatura pero gusta de acciones específicas asociadas con lo literario (como hacer cuentacuentos con su familia o debatir con su madre sobre las novelas que lee), cuando en la prueba tuvo que enfrentarse a un trabajo grupal, sin mediación afectiva y con alto componente de análisis cultural (56% de preguntas comprensivas).

Tener una experiencia primaria llena de sentidos vitales, reflexiones e identificaciones que no son cristalizadas, mucho menos legitimadas en la evaluación, comienza a ser recurrente. E6, quien en el metro leyó la obra *Rebeldes*, estableciendo conexiones con su realidad y generando aprendizajes sobre lo correcto o lo incorrecto de las acciones juveniles, no tuvo posibilidad de materializar la experiencia en la medición, pues, como se vio, el instrumento tuvo un 93% de preguntas técnicas, nuevamente distribuidas entre preguntas de comprensión sobre la obra con otras fuera del contexto de la ocurrencia, como se verá en el siguiente ejemplo tomado de la prueba:

En el fragmento anterior, la parte subrayada corresponde a un recurso de tiempo llamado:

- A) Cronología.
- B) Prolepsis.
- C) Analepsis.
- D) Flash Forward.

La presencia de preguntas técnicas generadas sin el contexto de la obra leída mensualmente no es solo un rasgo distintivo de las experiencias vividas en los colegios públicos y subvencionados. E11, al ser evaluada por la lectura de *La granja de los animales*, novela que le permitió a través de intertextos culturales comprender su realidad social y hacer juicios críticos sobre las dinámicas del poder, tuvo que responder un instrumento con un 90% de preguntas técnicas en las que emergen, de nuevo, preguntas disociadas por completo de la obra (como se verá en los siguientes ejemplos tomados de la prueba).

¿Qué figura literaria está presente en el fragmento destacado de los siguientes versos?

“es una libertad encarcelada,

que dura hasta el postrero parasismo”

Francisco de Quevedo

- a) Anáfora
- b) Antítesis
- c) Calambur
- d) Hipérbole
- e) Oxímoron

¿Qué figura literaria está presente en los fragmentos destacados de los siguientes versos?

¡Oh tú, que estás sepultado

en el sueño del olvido,

si para tu bien dormido,

para tu mal desvelado!

Calderón de la Barca

- a) Anáfora
- b) Antítesis
- c) Calambur
- d) Hipérbole
- e) Oxímoron

Lo vivido por E11 es diametralmente opuesto a lo experimentado por E12, en el mismo colegio, pero en situaciones curriculares distintas (E12 relata desde el contexto del curso electivo). En el segundo caso, el desafío evaluativo, centrado en la lógica de proyectos, consistió en realizar la lectura de *Quiltras* y, sobre ella, crear un *Instagram* con reseñas visuales de los relatos de la obra, asociándole canciones y generando interacciones en la realidad virtual que es parte de la experiencia habitual de su generación. Esta excepción, directamente vinculada al espacio curricular, supuso un desafío comprensivo (50%) devenido de la interpretación contextual de la obra en diálogo con una dimensión crítica (50% del instrumento), consistente en la creación estética de un objeto multimedial.

Finalmente, y en lo que refiere a la segunda excepción, tenemos un instrumento profundamente comprensivo (66%) sobre *Marianela*, que implicó evaluar el entorno de la obra y el entorno social de recepción, favoreciendo, con preguntas como las que se expondrá, un juicio crítico de la cultura contemporánea desde la cultura contextual de la novela, además de favorecer la posibilidad de interpretar desde las propias biografías de los lectores: *¿Qué opinas de la autopercepción que tiene Nela? ¿Cómo ha influido tu entorno en esa autopercepción? ¿De qué manera se nos presenta la significancia del amor en esta historia? ¿Cómo se vincula con la significancia actual?*

4.4.3.3- Triangulación de fuentes y racionalidades curriculares

Dado que se exploraron las voces del profesorado y algunos recursos didácticos cristalizados como instrumentos de evaluación calificada, a continuación se realizará una triangulación de fuentes con el propósito de otorgar rigor cualitativo a la investigación. Para tales objetivos, se presenta la Tabla 38, donde se reúnen las premisas principales obtenidas desde: el estudiantado, el profesorado y los recursos. Tras su análisis, y posterior al establecimiento de conclusiones específicas, se realizará un examen curricular de todo lo hasta aquí reportado, retomando la tabla de racionalidades presentada en el marco teórico.

Tabla 38. Triangulación de fuentes de información

Participación lectoliteraria escolar		
Fuente 1: el estudiantado	Fuente 2: el profesorado	Fuente 3: los recursos
<i>Principales características</i>	<i>Principales características</i>	<i>Principales características</i>
Legitimación de decires, saberes, haceres y sentires especificados como evaluaciones calificadas en tanto externalidad principal y con la generación de contextos interaccionales desfavorables	Tomar decisiones didácticas con discurso curricular como referencia (con mayor o menor grado de compromiso hacia la estandarización y con poco respaldo institucional hacia lo que escape de la norma), sin sistematizar los intereses del estudiantado y desde conversaciones informales con colegas.	Instrumentos de evaluación calificada como reactivos lectoliterarios centrados, eferentemente, en los contenidos de las obras considerados verdades independientes de las historias de los lectores.
<i>Principales recurrencias</i>	<i>Principales recurrencias</i>	<i>Principales recurrencias</i>
Responder con, desde y sobre marcos teóricos de la literatura escolar *Responder preguntas de comprensión de lectura (marco comunicativo-competencial) *Calificaciones mensuales sin mediación ni compañía durante proceso lector *Lectura literaria con fines explicativos-ejemplificadores de marcos teóricos escolares	Realizar pruebas a la usanza de la estandarización (aunque hay compromiso crítico al respecto y excepciones a la norma general construida en desde la muestra); emplear lo literario para fines competenciales (lectura comprensiva) y como medio ejemplificador para estabilizar el marco teórico de lo literario en el contexto escolar.	Preguntas técnicas de selección única y múltiples asociadas a la comprensión de lectura y a la teoría literaria, muchas veces presentadas como reactivos ajenos al contexto inmediato de la lectura en evaluación.

<i>Fuente 1: relación</i>	<i>Fuente 2: relación</i>	<i>Fuente 3: relación</i>
Lo legitimado en el estudiantado es consecuencia de las fuentes de decisión del profesorado, lo que se cristaliza con evidencia fuerte en los propios recursos evaluativos.	Las decisiones y recurrencias del profesorado informan las recurrencias del estudiantado, siendo causa de las principales características y hábitos explorados en fuente 1.	Los recursos explorados son consistentes con las recurrencias destacadas, siendo consecuencia de lo dicho por fuente 2 y causa de lo expresado por fuente 1.
Relación de fuentes		
<i>DIRECTA, RECURSIVA Y CONSISTENTE</i>		

Fuente: Elaboración propia.

La relación directa, recursiva y consistente de las tres fuentes explica, en gran medida, que las experiencias no dichas por el estudiantado (establecer hipótesis de lectura, imaginar qué haría yo si..., significar desde la experiencia emocional, significar intertextos vitales y estéticos, generar conversaciones grupales, realizar transformaciones estéticas, producir creaciones literarias, comprender la realidad sociocultural desde el pasado hacia el presente y deliberar qué y cuándo leer) sean invisibilizadas por los mecanismos de legitimación que dan cuenta de acciones participativas donde es válido y correcto (incluso cuando sea susceptible a críticas por parte del profesorado): responder con, desde y sobre marcos teóricos de la literatura escolar, responder preguntas de comprensión de lectura (marco comunicativo-competencial), realizar calificaciones mensuales sin mediación ni compañía durante proceso lector y propiciar lecturas literarias con fines explicativos-ejemplificadores de marcos teóricos escolares.

Esta misma relación directa, recursiva y consistente de las tres fuentes justifica la circunscripción de la experiencia lectoliteraria escolar a una racionalidad específica de uso: la técnica (lo cual, como se ha visto, informa los procesos identitarios de reconocimiento y autorreconocimiento). Así las cosas, y como se verá en la Tabla 39, la concepción de realidad que emerge como predominante es independiente de los observadores, en estrecho vínculo con una concepción universal, transferible y hegemónica del conocimiento. El rol educativo, entonces, es proveer recursos y procedimientos para controlar el medio donde la lectura literaria ocurre, dentro de procesos centrados en contenidos y productos que se reproducen por lectores que no dicen de sus experiencias de sentido más que aquello medible de manera eferente.

Tabla 39. Racionalidad en experiencias lectoliterarias escolares

Subdimensiones	Racionalidad Técnica
Dimensión: Supuestos epistemológicos	
Concepción de realidad	Independiente de los observadores.
Concepción hegemónica del conocimiento	Universal e independiente de los contextos; transferible y asimilable.
Rol de la educación respecto del conocimiento considerado válido	Proveer recursos y procedimientos para controlar y gestionar el medio.
Dimensión: Discurso educativo	
Proceso educativo	Centrado en contenidos, objetivos y productos.
Finalidad educativa	Reproducir saberes.
Figuración del estudiantado	Receptor pasivo de estímulos externos.
Dimensión: Relatos curriculares	
Concepción curricular	Prefijada en términos de contenidos y objetivos.
Contenidos curriculares	Verdades objetivas, universales e independientes del tiempo y del lugar de los participantes.
Evaluación curricular	Mecanismo de medición centrados en los productos e independientes de la multiplicidad de diferencias.
Dimensión: Experiencias lectoliterarias	
Enfoque lector dominante	Lingüístico-eferente.
Decir de la experiencia	Expresiones eferentes poslectura.
Construcción de significados	Independiente de la realidad de los observadores; homogénea.
Legitimación de las experiencias	Centrado en la declaración universal y estandarizada de desempeño lector.

Fuente: Elaboración propia.

Resta, tras todo lo expuesto, explorar algún modo distinto de concebir lo literario, incluso de concebir lo curricular. Este modo otro, como se viene señalando desde los primeros análisis, es posible de ser ubicado en espacios extraescolares. Por tal motivo, en los siguientes numerales se analizará la participación lectoliteraria reportada por los participantes de este estudio fuera de los márgenes y normas de la escuela como escenario.

4.4.4.- Interpretación e integración contextual de hallazgos: el caso de la participación lectoliteraria extraescolar

En varios apartados se ha establecido que, fuera del contexto escolar, tanto la identidad como las verdades (dentro de complejas relaciones sociales), así como los mecanismos de participación y legitimación, son completamente distintos a los ocurridos en el concierto escolar. Sin ir más lejos, se concluyó que las acciones participativas favorables (reflexión y conversación) acontecen en mayor grado en las casas, con la presencia de los libros del plan lector como exterioridad y de amigos y familiares como alteridades. Sin embargo, también se concluyó que las experiencias favorables, más específicamente sus haceres, decires, saberes y sentires, no son

visibilizados dentro un panorama curricular técnico con fuerte énfasis de control. Entonces: ¿qué pasa y cómo se dice la experiencia fuera de este espacio relacional? ¿cómo son las relaciones cuando no hay evaluación calificada como componente?

En general, y retomando algunos casos mencionados, podría decirse que fuera del colegio y sin la calificación mediando la relación social, los haceres con lo literario se especifican en: conversaciones desde las disposiciones emocionales en explícita y legítima consideración; procesos de identificación, imaginación y reflexión desde la obra hacia las experiencias vitales; procesos de creación, transformación e invención gatillados por la reflexión o desafiada por grupos de lectura-escritura literaria y, finalmente, procesos deliberativos sobre tiempos y obras por leer.

Dentro de esta macrodescripción (que será profundizada en los análisis del objetivo específico 3), destacan algunas participaciones específicas que ocurren directamente fuera del colegio, o en paralelo a algunas situaciones didácticas donde es más atractivo mantener el hacer/sentir/decir escogido por los lectores. E1, por ejemplo, mientras leía *Los días del Arcoíris*, del chileno Antonio Skármeta (en el contexto doméstico de la lectura domiciliaria) fue imaginando cómo serían sus personajes y, por el contrario a dejar pasar esa imagenería, los plasmó en el siguiente dibujo.

Ilustración 2. Dibujo de estudiante sobre lectura de novela



Fuente: La ilustración corresponde a E1 y fue compartida por mensajería instantánea tras la entrevista de profundización.

Imaginar desde la lectura y expresar la imaginación mientras esta ocurre es una característica de las participaciones extraescolares. La misma E1, en el contexto de una suerte de club de lectura que frecuenta en internet, señala que leen y generan opiniones que dicen en el acto, es decir, mientras acontece la experiencia. En esta dinámica de interacción se generan redes de lectura, recomendaciones y elaboraciones espontáneas de planes lectores. Así lo relata E1:

se conectan todos, no sé, a un *zoom* o a un *Discord* y cosas así para leer todos en conjunto, y después hacen un como un... descanso y empiezan a comentar cada uno de lo que han leído y cosas así... ahí nunca hablamos desde las materias, normalmente lo que hablamos como... sobre nuestra apreciación personal, cómo recibimos el texto, lo que sentimos, qué significan ciertas cosas, pero a nuestro parecer... nos recomendamos y compartimos lecturas... no sé, como un mini plan lector que leemos juntas (E1).

La dinámica de club de lectura, que luego será revisada en otro caso, es tan familiar a las experiencias extraescolares como lo es el dibujar o ilustrar lo que se lee. E2, quien dice ser un mal lector literario pero, pese a ello, disfrutar acciones literarias, relata que, además de algunas lecturas que ha hecho por su interés fuera del colegio (lecturas asociadas a su deseo de profundizar en la comprensión del pueblo Mapuche) tiene por costumbre escuchar canciones como si fuesen poemas musicalizados; mientras eso pasa, va creando melodías e ilustraciones que, en su argumentación, son capaces de contener el mundo emocional que no suele decir de otras maneras (así se leerá en su cita y así se verá en la serie de ilustraciones de su autoría).

A veces leo las letras como si fueran poemas, no sé... las rimas como que te atrapan...por ejemplo con *Wish you were here*, de Pink Floyd, es como una poesía de cuando extrañas a alguien y como el sentimiento de extrañar a esa persona y decirle que lo extrañas y la verdad es que me... en ese momento yo estaba con hartos problemas de depresión y esas cosas entonces estaba extrañando así como a mi mamá, por ejemplo. (E2).

Ilustración 3. Dibujos realizados por estudiante mientras lee textos o canciones



Fuente: Las ilustraciones corresponden a E2 y fueron compartidas por mensajería instantánea tras la entrevista de profundización.

Se decía que las dinámicas del club de lectura no eran exclusivas del primer caso. E5, quien es parte de un grupo armado desde la escuela, sin apoyo institucional y con voluntad política y didáctica del profesorado, relata que en este espacio constituido por *WhatsApp* se lee y escriben textos literarios que son escogidos por los participantes; se debate sobre los textos y se critican las obras que surgen como ejercicios de creación. Al contar su experiencia, expone las marcadas diferencias entre este espacio y las dinámicas frecuentes de clase. Así lo relata:

veo las diferencias por ejemplo que la profesora... no dicta, o sea no dicta en el sentido de la clase, al ritmo de la clase, no dice ya, ahora vamos a hacer esto, ahora vamos a hacer esto otro, sino que la profe, en el club de lectura propone algo y lo deja sobre la mesa y como que desaparece, está como en la parte de atrás, como que nos da el espacio a nosotros para estar entre nosotros, organizarnos nosotros, hablar nosotros sobre lo que lo que pasa, sobre el tema de la clase y al final ella despide la clase (E5).

Como demostración de lo señalado, a continuación se comparte un texto creado por E5 en su club de lectura, a fin de respaldar una idea fuerza: la participación extraescolar conmina a la invención tanto como al debate, la deliberación y la transformación estética en tanto decires de la experiencia.

Cuento “En la carretera”, creado por estudiante E5 en su club de lectura

Eduardo estaba ahí. Eduardo estaba en la carretera esperando a alguien. Las farolas titilaban sin algún ritmo o señal. Algún auto de vez en cuando alumbraba el camino, y dejaba ver al atormentado Eduardo con un cigarro en la boca. Estaba atormentado por un asesino que apodaban “La Muerte”.

Eduardo estaba pensando en su mujer y en su niña, su amada hija, la que había abandonado por cobardía. Eduardo, la carretera, el pensamiento de su hija y su mujer. El humo del cigarro hacía toser mucho a el hombre y le afectaba cada vez más la visión, hasta el punto donde tenía que sacudir la mano para ver más claramente.

De repente, llegó caminando el extraño que Eduardo estaba esperando, “ah, detalle curioso” pensó, “era como describían al asesino en el periódico: que venía caminando a sus víctimas”. Sin embargo, Eduardo no dijo nada al extranjero y siguieron caminando. En la ruta, las farolas empezaron a apagarse con más frecuencia.

En cierto punto del camino, el extranjero, sin previo aviso, le dio una foto a Eduardo de tres personas. Eduardo la aceptó y vio que era su familia, con su hija sujetando una rosa “mierda, como también hacia el asesino, mostraba fotos de seres queridos” murmuró Eduardo, con más inquietud aún. Eduardo empezó a perder su compostura mientras su mente iba a mil por hora. ¿Era el asesino? ¿Era todo esto una maldita coincidencia? Reflexionando en esto miró lentamente con un temor creciente a la cara del extraño. No pudo soportar más el terror y gritó como nunca había gritado. El Extraño no tenía cara, ni siquiera se podría describir como persona, era solo huesos; ni carne, ni piel ni nada.

El Extranjero mantuvo la calma y dijo: “¿Sabes? Siempre me ha dado risa como la gente reacciona a la mí, a quién los lleva a la otra vida. Escucha, te voy a contar un viejo poema; el objeto que se nombre en ese poema va a ser el objeto con el que yo te entierre, ¿entendiste? Este será el último poema que escuches. Toda tu absurda y cobarde vida será arrebatada, ya que no tuviste los huevos para aceptarla”. Hubo un momento de silencio, después el extranjero dijo el poema como si fuera un canto:

*“Había una vez un florero en una sala
Y una maravillosa flor en el florero
El problema es que la flor se marchitó
El amor de esa familia se marchitó
Por qué una parte estaba ausente
Si te dijera quien era la flor...”*

Decía esto mientras se acercaba a Eduardo, quién retrocedió mirando su fin con una cara de terror, resbaló, trastabilló un par de pasos más y cayó de espalda al suelo. El Extranjero lo miró con esos vacíos y oscuros abismos donde se suponía que tenía los ojos y apuntó con su mano huesuda a un par de metros más allá en el camino, donde había un peñasco muy grande. Dijo las últimas palabras que iría a escuchar Eduardo en sus últimos momentos de vida:

“O te llevo conmigo a la otra vida de la manera más horrible y lenta que te puedas imaginar, o tú saltas por ese peñasco. Tú decides”

A Eduardo no le quedó otra opción que obedecer al Extranjero; le entregó los cigarros, caminó hasta la punta del peñasco, extendió los brazos mientras cerraba los ojos y saltó. El lugar donde el cuerpo cayó era un campo de rosas blancas, que comenzó a teñirse del rojo de la sangre de Eduardo. El Extranjero descendió hasta donde estaba el cuerpo y terminó el poema al tiempo que depositaba una rosa teñida en el pecho al cuerpo inerte de Eduardo:

*“Y si dijera quién es la flor
Me metería en un gran problema”*

Fuente: El texto corresponde a E5 y fue compartido por mensajería instantánea tras la entrevista de profundización.

Las experiencias extraescolares, como se ha visto, están marcadas por la realización de acciones de creación e interacción donde el decir es legítimo y no está mediado por instancias evaluativas. Esto, hasta aquí, ha ocurrido con independencia de los tipos de colegio, de los sexos y de los tipos de reconocimiento. De hecho, E7, quien es reconocido y autorreconocido como un mal lector, dice que cuando lee por su cuenta lo hace fuera del colegio y que lo hace con un propósito claro: leer para mejorar su creación. E7, como se verá en el texto y en las imágenes siguientes, compone canciones que luego musicaliza, interpreta y difunde en redes sociales.

Canción/poema escrito por estudiante

*No sé por qué con mi mente me castigo por los sucesos del ayer,
El tiempo se me escapa en un suspiro...
Siento que esto no va a acabar,
Trato de seguir y no puedo más;
No sé cómo terminar con este maldito castigo...
Ya no vas a formar parte de mi camino*

Fuente: El texto corresponde a E7 y fue compartido por mensajería instantánea tras la entrevista de profundización.

La canción/poema recién presentado, junto con otros de su autoría, están a disposición pública (sobre esto no saben sus profesores) y de ello son evidencia las siguientes imágenes.

Ilustración 4. Capturas de pantalla a canciones escritas y difundidas por estudiante



Fuente: Las imágenes son pantallazos tomados de YouTube.

Tampoco es novedoso, para el circuito de participaciones extraescolares, hablar de acciones *online* dentro de interacciones en redes sociales. Así lo demuestra E10, quien dice compartir con un grupo de amigos el gusto por la lectura y escritura en grupos de internet; espacio donde se dialoga, crea, critica, difunde y comparte la lectura y la escritura literaria. Evidencia de ello es una creación que, a continuación, se compartirá como un decir de la experiencia lectoliteraria extraescolar.

Cuento escrito por estudiante y compartido en grupo de lectura online

La desesperación me embargó, no sabía si hacerlo o no, estaba ahí de pie frente a la puerta, la gente entraba y salía al lado mío, yo tenía la mirada perdida, me acordaba de mi madre, de mi padre y lo que haría estaba mal. Se que nada lo justifica pero la desesperación me carcomía los huesos. Sentía en mi bolsillo lo que me acompañaría en ese momento. Frío y duro como el destino como me lo esperaba, puse mi mente en blanco, conté hasta 3 y decidí entrar. Fui a mi dormitorio, lleno de libros, ropas y platos, un auténtico chiquero, pero daba harta paja ordenar todo eso, rebusqué por el bolsillo de las ropas para encontrar un arma de fuego, más precisamente una pistola y dos llaves (la del garage y la de mi auto) una vez ya encontradas las cosas fui al garage donde yacía una belleza antigua. Christine. Un Plymouth Fury de 1958, sus curvas blancas resplandecían ante el rayo del sol junto con sus finas aletas a donde llega su maletero.

Abrí la puerta del auto y conduje hasta llegar a un banco perteneciente a BancoEstado, no tengo ninguna queja acerca de ese banco solamente necesito plata. Cuando llegué a donde estaba el banco no dude ni un segundo en estacionar ilegalmente y sacar mi pistola. -¡ARRIBA LAS MANOS CONCHESUMADRES!, ¡ESTO ES UN ASALTO!, ¡TODOS AL SUELO!

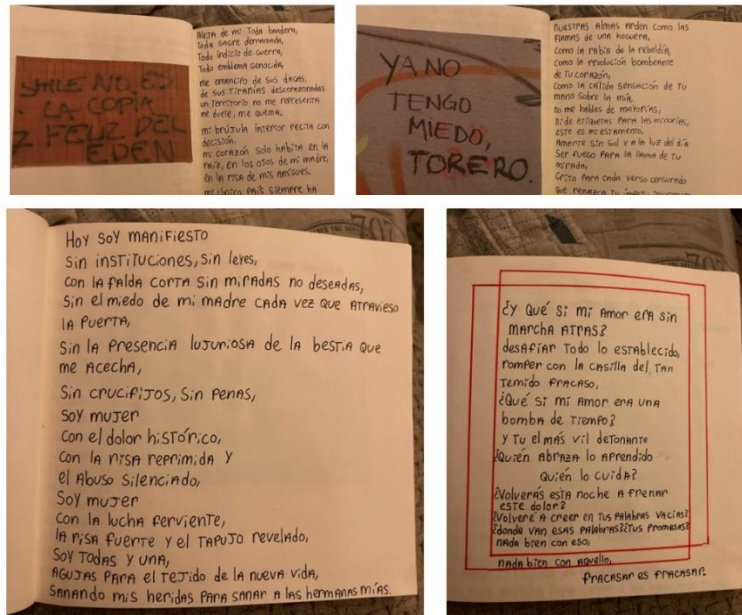
Nunca en mi vida me he sentido sumamente violento hasta en ese momento. Mientras apuntaba al cajero la gente ya empezaba a quejarse con los pacos de que interrumpiera el tránsito aunque no sabían que era para asaltar el banco. El bastardo culiao del cajero se le ocurrió la idea de gritar a los 4 vientos de que tuviera piedad y que tenía familia e hijos, típica excusa de mierda para hacerme caer en una trampa. - ¡Bueno! ¡¿Qué esperas saquito de hue'a?! ¡Entrega el puto dinero o te saco la reconchetumare perkin culia'o!

Debido a los gritos de él y los míos llamaron la atención de la gente que empezaron a compuchentear lo que pasaba y se dieron cuenta la razón de porque me estacione en medio de la calle. Los pacos entraron al banco y me arrestaron, el asalto valió callampa, no gané nada de plata lo único que gané fue que me tiraran al suelo y me pusieran las esposas. El dolor que provocaba era horroroso...Mientras estaba en esta inmundia celda llena de huevones que son más choros e intimidantes que yo, escuche un ruido de un motor, no sonaba como de estos modernos si no como más antiguo. Me pregunté a mí mismo. - Hermano quién anda con una moto dentro de una cárcel. El sonido se hacía cada vez más fuerte hasta que... veía un grupo de pacos disparando al intruso y resultó ser... un auto, un auto que resultó ser el mío. Me pregunté cómo cresta alguien con un auto pudo irrumpir en una cárcel y lo más importante, ¿Quién le robó a Christine? Ella estaba ahí cuando me arrestaron. Condujo hasta chocar contra mi celda, destruyendo uno de los pilares, los pacos seguían disparando. Se echó hacia atrás con la intención de atropellar a uno de ellos, quien logró esquivar y llevó a destruir otra celda. Las personas detrás de esa no dudaron ni un segundo en darse a la fuga. La alarma se prendió en la cárcel, Christine estaba aquí por mí, yo inmediatamente me subí a ella y me escondí por debajo del volante para que ninguna bala me atravesará. Christine salió rajada de la cárcel, un montón de carabineros se montaron en sus patrullas y comenzó una persecución que parecía una de esas que ves en las películas. Debido a que Christine es un auto viejo comparado con las modernas patrullas no podía superar por velocidad a ellas, recibió muchos choques por parte de ellas, la luz de panel y el potenciómetro de la radio actuaba de manera errática, se movían sola, la única música que ponía era Keep a Knockin' de Little Richard.

Christine devolvió al choque a la patrulla de policía impactando contra una rejilla de un edificio, lo que echó más leña al fuego, la patrulla de al lado intentó chocar por detrás lo que hizo resbalar a Christine y chocar contra un auto estacionado provocando una alarma. Christine intentó dar marcha atrás, la adrenalina en mi cuerpo estaba por los cielos, jamás he estado en una situación como esta. El carabinero salió de la patrulla y se dirigió a mí, pero Christine finalmente pudo salir del auto chocado y dar marcha atrás atropellando al paco y destrozando su patrulla. Una vez que la persecución había concluido Christine se dio a la fuga ocultándose entre la multitud de gente expectante.

Fuente: El texto corresponde a E10 y fue compartido por mensajería instantánea tras la entrevista de profundización.

Ilustración 5. Creaciones literarias hechas por estudiante como acción extraescolar



Como se advierte hasta aquí, las participaciones extraescolares poseen un sustrato de haceres y decires conocidos pero no expresados (las recurrencias escolares), además de una serie de acciones expresadas con legitimidad que no son incluidas en la participación escolar. Ambos dominios conocidos por el estudiantado pueden ser agrupados en la premisa de experiencias expresadas que, como se verá en la Tabla 40, poseen validez en su ocurrencia aun cuando no gocen de estados clasificatorios devenidos de la calificación como fenómeno. Pese a lo recién descrito, las acciones participativas que se enumerarán presentan equivalencia con acciones reportadas como esporádicas dentro del contexto escolar.

Tabla 40. Experiencias lectoliterarias extraescolares

Se caracterizan por...
<i>Ser parte constitutiva del participar lectoliterario extraescolar no legitimado en el relato didáctico (sí formativo, pero no calificado) de la escuela; constituyéndose en un hacer, decir, sentir y saber que emerge de la diversidad experiencial y tiene presencia en las acciones que ocurren fundamentalmente fuera del concierto escolar, de manera presencial u online, transformándose en decires de la experiencia que acontecen mientras la misma experiencia sucede, o de manera posterior pero con énfasis creativo y/o transformativo.</i>
Por ejemplo...
▪ Establecer hipótesis de lectura ▪ Imaginar qué haría yo si... ▪ Significar desde la experiencia emocional ▪ Significar intertextos vitales ▪ Generar conversaciones grupales (críticas, sugerencias, debates) ▪ Realizar transformaciones estéticas (dibujos) ▪ Producir creaciones literarias (cuentos, poemas, canciones) ▪ Comprender la realidad sociocultural desde el pasado hacia el presente ▪ Reflexionar sobre la propia experiencia para modificarla ▪ Identificarse en las acciones de las ficciones ▪ Deliberar qué, cuándo, dónde y cómo leer

Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior permite sostener que, pese a no haber reactivos formales en las participaciones descritas, sí hay acciones extraescolares clasificables como expresiones de experiencia comprensivas y críticas, sobre todo porque, como se verá en la Tabla 41, se suprimen los haceres centrados de manera eferente en los contenidos de las obras (contenidos independientes de las biografías de los lectores) para dar paso a acciones participativas centradas en los contextos de interpretación y en los haceres creativos, críticos y transformadores.

Tabla 41. Preeminencia de acciones participativas extraescolares

TIPO DE ACCIONES	DEFINICIÓN	SUBTIPO/DIMENSIÓN
COMPRENSIVAS	Participaciones lectoliterarias centradas, contextualmente, en los continentes de las obras considerados verdades interpretables según las historias de los lectores.	Análisis contextual
		Análisis sociocontextual
CRÍTICAS	Participaciones lectoliterarias centradas, crítica y creativamente, en los continentes y contenidos de las obras consideradas verdades construccionales según las historias de los lectores.	Transformación
		Crítica contextual
		Crítica sociocontextual
		Inventivas

Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo el mismo razonamiento anterior, es posible afirmar que las participaciones extraescolares son susceptibles de ser clasificadas como experiencias curriculares orientadas por alguna racionalidad específica. Este rótulo curricular puede llamar la atención si se considera la ausencia formal del espacio “escuela”, sin embargo, deja de sorprender si se analiza en su clave reconceptualista (sobre esto habrá más desarrollo en el análisis del tercer objetivo de la investigación). Para Pinar (2016), las teorías tradicionales del currículum entraron en crisis gracias a múltiples esfuerzos académicos que permitieron observar la relación entre espacio, enseñanza y aprendizaje en explícita consideración de sus discursos intersectados: historia, política, raza, biografías/autobiografías, género, poder y fenomenología. De esta manera, la lectura de lo curricular como una experiencia biográfica de aprendizaje a lo largo de la vida soporta los análisis posibles del conocimiento escolar como un conocimiento subjetivo y siempre situado en un espacio fenoménico. Como afirma Pinar (2016), la comprensión de los lugares donde lo curricular acontece es la comprensión de la relación “recíproca de la subjetividad-realidad, construida simultáneamente por el lugar y contribuyendo a la creación del mismo” (p.249).

Así como en la escuela reconceptualista importan los lugares curriculares, importa también, y de sobremanera, el tiempo de estos espacios. Por ello, debe entenderse el aprendizaje como una trayectoria recursiva donde pasado, presente y futuro configuran un entramado complejo que solo es posible de significar en clave fenomenológica. Volviendo a Pinar, entonces, puede comprenderse que la fenomenología permite comprender la especificidad de las experiencias vividas como negociaciones sociales en el mundo de la vida. Señala:

Con frecuencia el individuo no es consciente de su mundo, de la vida; aunque él o ella están sumergidos en él. En este entorno el individuo adopta la actitud natural, dando por hecho la realidad y la legitimidad de la vida cotidiana y práctica. Los límites y las fronteras de esta actitud constituyen los lugares de la autorreflexividad donde posiblemente “se agrupe” lo que se da por hecho (...) El individuo debe ser “impactado” dentro de la conciencia de su propia percepción. (Pinar, 2016, p.75).

A partir de la cita se comprende porque es tan relevante movilizar las fronteras que impiden la consciencia del mundo de la vida extraescolar como dimensión susceptible de hacer ingresar didácticamente a las aulas, más incluso, desplazar las fronteras que limitan la autorreflexión y deslegitiman los haceres lectores que acontecen con independencia de los desarrollos y esfuerzos técnicos del sistema escolar. En ese contexto, la Tabla 42 expondrá las racionalidades presentes

en las acciones extraescolares, enfatizando en tres dimensiones: los supuestos epistémicos, el aprendizaje y las experiencias lectoliterarias.

En torno a la primera dimensión, importa relevar que las experiencias extraescolares se caracterizan por ofrecer una concepción fluctuante de la realidad (entre dependencia resignificable e independencia completa del observador y la observación), así como una concepción del conocimiento que se desplaza entre lo construible y lo deconstruible. En lo que concierne a la segunda dimensión (aprendizaje), importa destacar que las participaciones están centradas en procesos deliberativos y socialmente contruidos, tanto como en procesos dialécticos, críticos y autocríticos. Finalmente, y en lo relativo a la tercera dimensión de la Tabla 42, importa enfatizar que en las experiencias extraescolares los enfoques se tornan mucho menos eferentes y más estéticos, y que, a su vez, las expresiones de experiencias operan con legitimidad pues se centran en la agencia y la biografía diversa de los participantes.

Tabla 42. Racionalidad en experiencias lectoliterarias extraescolares

Subdimensiones	Racionalidad Práctica	Racionalidad Crítica
Dimensión: Supuestos epistemológicos		
<i>Concepción de realidad</i>	Independiente de los observadores, pero resignificable.	Dependiente de los observadores.
<i>Concepción del conocimiento</i>	Contextual y resignificable en la interacción (entre el medio y los sujetos).	Histórica y culturalmente situado; construible y deconstruible.
Dimensión: Aprendizaje		
<i>Proceso de aprendizaje</i>	Centrado en procesos deliberativos y socialmente contruidos.	Centrado en procesos dialécticos, críticos y autocríticos.
<i>Rol de aprendiz</i>	Constructor social de significados.	Sujeto histórico situado en dinámicas de poder subvertibles a través de la creación.
Dimensión: Experiencias lectoliterarias		
<i>Enfoque lector dominante</i>	Sociocultural y estético.	
<i>Formas de explicar la experiencia</i>	Expresiones eferentes y estéticas durante la lectura (con sentido de individualidad).	Expresiones estéticas durante y poslectura (con sentido de construcción social).
<i>Proceso de legitimación de la experiencia</i>	Centrado en la agencialidad, la biografía diversa y en la carga político-interpretativa de los lectores.	

Fuente: Elaboración propia.

4.4.5.- Interpretación e integración conceptual: lectoliteratura como experiencia participativa

Retomando algunos presupuestos teóricos, es posible afirmar que, según lo hasta aquí dicho, las participaciones lectoliterarias tienen dos preeminencias experienciales (en tanto predominancias contextuales y relacionales de enfoques, posturas y mecanismos de legitimación que, en suma, informan la pugna de dos visiones curriculares en tensión). La primera, marcadamente eferente y lingüística, que es legitimada con acciones independientes a los lectores, acontece con mayor frecuencia en la escuela y en la clase de Lengua y Literatura; la segunda, con predominancia estética y sociocultural, y que ocurre fundamentalmente fuera de la escuela, se caracteriza por afirmar acciones de legitimación que dependen construccionalmente de las diversas biografías de los lectores.

De esta manera, las dimensiones activas y pasivas de las experiencias (Dewey, 1998), emergen con mayor o menor fuerza según sea la legitimidad reconocida de los diversos haceres (acciones lectoliterarias específicas) y padeceres lectores (acciones que pasan en la intimidad de los sujetos como cambios o transformaciones producto de la reflexión). Dado que la sola experiencia como flujo del vivir no se constituye en experiencia educativa si no hay un cambio con sentido devenido de la reflexión y la expresión emocional como impulsión (Dewey, 2008), conviene examinar los resultados en esta clave de la experiencia estética que, en todos los casos, es una clave interactiva entre el observador y su ambiente. Así las cosas, en la primera preeminencia experiencial (la escolar) las acciones activas como reflexionar y conversar estableciendo significados múltiples y conexiones con intertextos vitales y culturales, se transforman en el padecer (dimensión pasiva) que, sin embargo, no se cristaliza en impulsiones porque se expresan como respuestas eferentes a reactivos sobre todo técnicos y con pretensión de universalidad. Por el contrario, en la preeminencia experiencial extraescolar, la pasión (intimidades que especifican cambios o transformaciones) se hace acción a través de impulsiones deliberativas, inventivas y críticas, antes detalladas como cuentos, poemas, ilustraciones, debates, canciones y críticas culturales.

Considerando lo expuesto, y retomando a Jauss (2002), puede asumirse que las tres dimensiones de la experiencia estética propuestas por el autor alemán no siempre están presentes en los casos explorados en esta tesis. En efecto, la creación (*poiesis*) que opera como acto epistémicamente legítimo en la propia comprensión de las relaciones con las obras, implica aceptar que para conocer un objeto estético, es necesario crearlo en el propio flujo de la

ocurrencia. Sobre este punto, la evidencia de los análisis del corpus demuestra que lo creativo que siempre acontece no encuentra cristalización en todas las experiencias, sobre todo no encuentra materialidad en las experiencias escolares, debido a que las respuestas gatilladas actúan con énfasis eferente, invisibilizando las riquezas estéticas del encuentro poético.

En torno a la recepción (*aisthesis*), que opera como un construirse en el acontecer asumiendo como inseparables las cualidades emocionales y racionales devenidas de la conceptualización del mundo y tendientes a la desconceptualización del mismo, la evidencia de los análisis del corpus demuestra que, precisamente la distinción de preeminencias experienciales introduce la disyunción entre lo emocional y lo racional, especificándose en acciones escolares que suspenden la emoción y relevan lo lógico-racional como conducta esperable de manera universal, limitando la desconceptualización para promover la conceptualización de significados estabilizados en la premisa de dependencia entre lectores y significados.

Finalmente, y en cuanto a la comunicación de la experiencia estética que es siempre una liberación (*catharsis*), vale decir, una ruptura de la experiencia de la obra dadas las propias ocurrencias creativas, la evidencia de los análisis del corpus demuestra que dicha función catártica acontece en ambos escenarios (escolares y extraescolares), aunque con mayor fuerza, reconocimiento, recurrencia y legitimidad en los contextos ajenos a la escuela.

De este modo, se hace pertinente la propuesta de Larrosa (2006), para quien no en todos los casos la experiencia lectoliteraria escolar es estética ni favorece la afectación, dado que no en todos los casos las exterioridades propician la reflexividad ni la pasión que se expresa en un decir literario o devenido críticamente de él. Desde esta perspectiva, y en la reunión de estos aportes teóricos, puede afirmarse, con base en los análisis del corpus, que una preeminencia experiencial (extraescolar) es más estética, educativa y transformadora que la escolar, que por defecto es, generalmente, no estética, no educativa y deformadora. La afirmación anterior dialoga con la participación como componente central de la experiencia. Si participar es “tomar parte en algo, o hacer parte a alguien más sobre algo” (Escobar & Pezo, 2019, p.67), puede establecerse que las dinámicas participativas exploradas son más auténticas en los espacios extraescolares que en los escolares, debido a que en los primeros se acciona deliberando los quiénes, los para qué, las condiciones políticas y sus límites de representación, teniendo como fin la creación y la interpretación con ajuste a la legitimidad siempre dependiente de las realidades de quienes son parte de la experiencia.

Visto lo dicho, y recurriendo a la propuesta teórica de Hart (1993), la participación escolar se caracteriza por ser manipulada y decorativa, mientras que la extraescolar se caracteriza por ser informada, consultada, pensada, ejecutada y compartida. En efecto, en el primer caso la muestra de lectores evidencia ser manipulada con acciones técnicas tendientes a generar una recompensa expresada como calificación, sin ver con frecuencia la representación de sus intereses ni la de sus experiencias de sentido, cumpliendo un rol decorativo en los procesos de construcción de los mismos sistemas didácticos de los cuales son parte y donde se le resta legitimidad a sus haceres, sentires, decires y saberes. Por el contrario, las experiencias extraescolares evidencian ser informadas (se actúa conociendo y aceptando los límites políticos de la participación) tanto como pensadas, ejecutadas y compartidas, toda vez que corresponden a acciones deliberadas, con espacios legítimos para la expresión de saberes, sentires y haceres que son expresiones individuales y sociales en redes de interacción consensuales. Así las cosas, y con base en lo argumentado, la Tabla 43 propone una síntesis de caracterización de las experiencias lectoliterarias escolares y extraescolares.

Tabla 43. Caracterización sintética de experiencias lectoliterarias: concepciones curriculares en pugna

Preeminencias experienciales		<i>Predominancias contextuales y relacionales de enfoques, posturas y mecanismos de legitimación de las experiencias lectoliterarias</i>	
Escolares		Extraescolares	
<i>Principales características</i>		<i>Principales características</i>	
Eferentes	Homogéneas	Estéticas	Heterogéneas
Epistémicamente independientes	Pasión no expresada en la acción de impulsión (reflexiva, crítica y/o creativa)	Epistémicamente dependientes	Pasión expresada en la acción de impulsión (reflexiva, crítica y/o creativa)
<i>Poiesis</i> invisibilizada: Decires, haceres, saberes y sentires sin legitimidad		<i>Poiesis</i> expresada: Decires, haceres, saberes y sentires con legitimidad	
<i>Aisthesis</i> en disyunción	<i>Catharsis</i> eferente o ausente	<i>Aisthesis</i> emocional y racional	<i>Catharsis</i> crítica, creativa y/o transformadora
Participaciones menos auténticas, manipuladas y decorativas		Participaciones más auténticas, informadas, pensadas, ejecutadas y compartidas.	
Concepción curricular	Técnica	Concepción curricular	Crítico-comprensiva
<i>Expresión sintética</i>		<i>Expresión sintética</i>	
Experiencias participativas lectoliterarias primordialmente eferentes, antieducativas y deformadoras (algo pasa)		Experiencias participativas lectoliterarias primordialmente estéticas, educativas y transformadoras (algo me pasa)	

Fuente: Elaboración propia.

4.4.6.- Participación y lectoliteratura: síntesis de resultados y discusiones

Respecto al segundo objetivo específico y posterior al análisis cualitativo de contenidos, es posible concluir que, con independencia de sexos, reconocimientos y tipos de colegio, las acciones participativas centrales (dentro de experiencias consideradas favorables) son las reflexiones (7/54%) y las conversaciones (5/38%) que ocurren tanto en las casas como en los colegios (aunque no necesariamente en las clases). Las reflexiones, fundamentalmente gatilladas por los libros del plan lector (7/54%), los amigos (4/31%), nadie (3/23%) y por otros libros disociados del plan anual (3/23%), están vinculados a cualidades particulares de los textos (sus niveles de representación, identificación y legibilidad) dentro de dinámicas relacionales donde es legítima la emoción y la creación, o dentro de dinámicas solitarias de reflexión sobre la propia experiencia vital gatilladas por la lectura literaria.

Sobre los resultados anteriores, la evidencia científica demuestra que las obras pueden ser bien valoradas cuando generan cercanía lingüística y construyen la necesidad de reflexionar íntimamente sobre lo leído. Una investigación realizada en Chile con diseño de estudio de casos (25 estudiantes de sexto básico), demostró que la obra *Papelucho y mi hermana hippie* (de la chilena Marcela Paz) generó experiencias favorables dado su tono legible y humorístico, además dada la representación experiencial entre los personajes y las lectoras (Troncoso Araos & Navarro Carvallo, 2019). Otras investigaciones basadas en observaciones etnográficas en bibliotecas rurales, escolares y universitarias (Petit, 2000; 2008) demuestran que la lectura literaria opera como un descubrirse a sí mismo en espacios íntimos de reflexión (descubrirse como metáfora de huida, transgresión y transformación), un identificarse con los héroes para autoconocerse a través de disposiciones tanto imaginativas como creativas, y un modificarse para establecer nuevas relaciones con la alteridad. En el mismo registro, una investigación holandesa demostró que de 297 estudiantes de décimo y doceavo grado, el 99% reportó haber aprendido de sí mismo y sobre sus relaciones sociales durante procesos de lectoliteratura escolar, aun cuando estos aprendizajes no hayan sido formalizados en los procesos de calificación (Schrijvers *et al*, 2016).

La segunda acción participativa lectoliteraria reportada como favorable (conversar), está gatillada por exterioridades/alteridades que refieren a: plan lector (7/54%), compañeros de clase (3/23%), familia (2/15%) y textos leídos en las sesiones de literatura escolar (2/15%), especificándose como acciones donde se participa estableciendo intertextos vitales y contextuales, desarrollando una opinión crítica, expresando emociones, realizando acciones lúdicas, creando y/o recomendando obras a los pares. Si bien en los resultados expuestos conviven espacios

didácticos y escolares de lectura literaria, en lo que refiere a la conversación como acción escolar la evidencia es concluyente. La investigación con diseño de estudio de casos realizada por Calvo (2019), por ejemplo, comprobó que las prácticas de lectura escolares que ocurrían mediadas por diseños conversacionales y en espacios acogedores favorecieron la inclusión de estudiantes migrantes en una escuela española, propiciando con ello el enriquecimiento cultural del grupo. Cavalli (2019), en un aula de Cataluña, demostró con otro estudio de casos que el diálogo como estrategia de lectura literaria fomenta la construcción consensual de sentidos y significados, la comprensión entre pares de diversas disposiciones emocionales y, a partir de ello, la autorreflexión como forma de enriquecimiento personal y social. Conclusiones semejantes a la obtenidas en Brasil por Dalla-Bona (2017), quien destacó que, en 90 estudiantes de entre nueve y 12 años, la lectura en voz alta mediada por modelos didácticos conversacionales generó interacción afectiva, respuestas creativas y deseos de seguir leyendo.

En cuanto a las participaciones consideradas desfavorables reportadas por los incidentes críticos (que ocurren en la escuela, ya sea dentro o fuera de la clase de literatura), la evaluación calificada (9/69%) que se realiza en solitario (6/67%), a propósito del plan anual de lecturas (5/56%) o de otros textos leídos y medidos en clases (4/44%), es considerada una acción participativa donde no es posible sentirse representado ni identificado, porque tiende a ser lecturas con menor legibilidad, impuestas, no deliberadas y generadas en espacios emocionales valorados como negativos. Precisamente respecto a la construcción de espacios emocionales desfavorables cuando se califica, los resultados evidencian que otras participaciones consideradas contraproducentes devienen de relaciones didácticas que no propician condiciones emocionales para el aprendizaje, fundamentalmente porque los mecanismos participativos lectoliterarios están mediados por la imposición a opinar, por la realización de juicios invalidantes, por la vergüenza a la exposición pública de estados emocionales, por miedo e incomodidad frente a las “notas”, por la decepción al no lograr los resultados esperados y por el temor a sentirse expuestos a las burlas de los pares.

En torno a la construcción didáctica de climas emocionales favorables, la evidencia científica vuelve a ser concluyente. Sobre la base de los resultados de investigación obtenidos entre 1999 y 2009 que constatan la asociación *emociones-aprendizaje*, se desarrolló un modelo teórico que permitió categorizar emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje, incluyendo, dentro de las primeras: “interés y/o entusiasmo” y/o “alegría y/o satisfacción” (emergentes en metodologías activo-participativas y en relaciones de interacción saludables); e “inseguridad y/o miedo” y/o “rabia y/o impotencia” -dentro de las segundas- (emergentes en malas

comprensiones de los contenidos, en diseños metodológicos pasivos y en relaciones poco saludas) (Ibáñez, 2002).

Dicho lo dicho hasta este punto, es posible concluir que, nuevamente, emergen dos grandes espacios relacionales y participativos: los extraescolares y los escolares (dentro o fuera de la clase de Lengua y Literatura). Así mismo, es dable concluir que en los primeros la reflexión en solitario producto de la lectura de los libros del plan lector y la conversación son participaciones sindicadas como catalizadoras de acciones favorables, mientras que, por el contrario, la evaluación calificada y otras disposiciones didácticas orientadas hacia ella propician una ponderación negativa de la acción lectora.

Con la profundización desde las entrevistas (tal como se verá en la Tabla 44), se determinó que los relatos actualizan cuatro tramas sociodiscursivas que construyen los mecanismos de validación lectoliteraria e informan, por su parte, las acciones didácticas donde las experiencias ocurren como preeminencia: las expresiones del yo (como decires de experiencias), las recurrencias didácticas y/o de aprendizaje, los rasgos distintivos de la participación lectoliteraria y las racionalidades curriculares subyacentes.

Tabla 44. Hallazgos crítico-contextuales

Hallazgos	Dinámicas participativas extraescolares
<i>Cuatro tramas sociodiscursivas</i>	Decires del yo
	Recurrencias
	Acciones participaciones
	Racionalidades curriculares

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los decires de la experiencia, los resultados demuestran que emerge una clasificación entre las no dichas pero hechas, y las dichas y hechas. Las primeras se caracterizan por ser decires, haceres, sentires y saberes que emergen de la diversidad experiencial, especificados como hipótesis de lectura, imagería de roles ficticios, creaciones literarias y significaciones desde intertextos emocionales, vitales y contextuales. Sin embargo, dado que esta manera de leer está menos vinculada a la medición y es menos frecuente en la experiencia, no goza de legitimidad en los espacios relacionales escolares (aunque está siempre ocurriendo como creación).

En lo que refiere a las experiencias dichas y hechas, estas se caracterizan por generarse como acciones asociadas a responder con, desde y sobre marcos teóricos de la literatura escolar, tanto como responder preguntas de comprensión de lectura desde un marco comunicativo-competencial. Esta forma de participación, legitimada en el relato didáctico, se estructura como un hacer, decir, sentir y saber posterior a la experiencia íntima, con pretensión homogénea, cercano a la evaluación calificada y más frecuente en la experiencia lectoliteraria escolar.

Respecto a estas disímiles formas de expresar de la experiencia, otras publicaciones señalan que, con base en un estudio de casos a 9 estudiantes de entre 11 y 13 años que participaron en un club de lectura de una escuela española, el ser parte de circuitos conversacionales y creativos permite mejorar los niveles de desempeño lector competencial (Álvarez-Álvarez & Vejo-Sainz, 2017), o que en la medida que se mejore la comprensión de lectura podrán realizarse mejores interpretaciones (Romero-Oliva *et al.*, 2018), esto último con la evidencia de 264 estudiantes de tercero de secundaria medidos con instrumentos predictivos y correlacionales. Otra investigación demostró que con una intervención metodológica desde la didáctica literaria (secuencia armada para un 8° básico en Chile -46 estudiantes- con las fases antes, durante y después de la lectura sobre *El Lazarillo de Tormes*) es posible mejorar los desempeños de lectura para mejorar el rendimiento de las habilidades universalmente medibles (Bahamondes *et al.*, 2015). En estas formas de explicar las experiencias de lectura literaria (centradas en la comprensión lectora) pareciera prevalecer aquello detectado en una reciente investigación noruega, donde se observaron 178 clases grabadas en 47 aulas de secundaria, para concluir que las participaciones del estudiantado se restringen a la aplicación de teoría literaria para el análisis textual dentro de diseños didácticos orientados a la comprensión lectora, con acciones esencialmente individuales, silenciosas y mediadas por lecturas no representativas de sus riquezas socioculturales (Gabrielsen *et al.*, 2019).

Otros trabajos, sustentados en otras formas de expresar la experiencia lectoliteraria, demuestran usos y prácticas donde la lectura literaria está explícitamente declarada al servicio del desarrollo agencial del estudiantado y no a la comprensión lectora como camino relacional excluyente. Por ejemplo, González-Santos y García-Vera (2019) planificaron en el Instituto Pedagógico Nacional de Colombia un Festival anual de muestras artísticas sobre hechos históricos del país que incluyó tres fases: lectura literaria como experiencia íntima, creación artística gatillada por la lectura y ritual de exposición comunitaria. Entre sus resultados destacan que, tanto para docentes como para estudiantes (de entre 12 y 17 años), la experiencia permitió generar identificación con las obras y con la historia reciente de Colombia, necesidad inventiva de modificar

los textos iniciales en la creación posterior y posibilidad de concebir la muestra en comunidad como una manera de construir la memoria histórica. En Finlandia, Jusslin y Höglund (2020) diseñaron para quinto grado (41 estudiantes de entre 10 y 12 años) una secuencia que incluyó: lectura e interpretación de poemas, exteriorización de emociones experimentadas en la lectura y creación de un texto poético que debía ser presentado como baile. Entre sus conclusiones destacan que las y los estudiantes valoraron positivamente la posibilidad de explicitar las disposiciones emocionales, el fomento de la agencia y de la autoría para la creación poética y, de manera fundamental, el desafío de presentar la obra a través de la danza, pues, dicho hito generó el genuino deseo de seguir leyendo los textos de los pares y otros discursos poéticos que aborden las temáticas emergidas.

Las principales recurrencias en la experiencia lectoliteraria escolar, segundo hallazgo construido en la fase de interpretación e integración, demuestran que, con independencia del sexo y del tipo de reconocimiento, aunque en dependencia de los tipos de colegio, se caracterizan por ser acciones eferentes de constatación lectora postransacción, con incrustaciones de marcos teóricos asociados al género en lectura y sin consideración de disposiciones afectivas, reflexivas ni biográficas. Ejemplo de esto resultó ser: contextualizaciones para motivar la lectura medible, lectura como ejercitación competencial no mediada, lectura con fines explicativos-ejemplificadores, lectura silenciosa e individual y aplicación no reflexiva del marco teórico de la literatura escolar. Otra recurrencia es el uso del libro de texto escolar, recurrencia sobre la cual se ha establecido un trabajo esencialmente técnico y movilizado por el desarrollo de habilidades de constatación lectora, con marcada exclusión de riquezas emocionales y de capacidades creativas sustentadas en la premisa de la diversidad constitutiva (Sánchez Lara, 2020a). Menos frecuentes, a partir de los resultados, son las participaciones dialógicas, deliberativas, creativas y transformadoras (en buena medida, estas acciones operan como disposiciones decimales para las notas mensuales o, en su defecto, aparecen vinculadas al espacio electivo de taller literario).

Según las entrevistas, cabe destacar que un gran cambio didáctico (cristalizado en las recurrencias) deviene del fenómeno pandémico, pues, como se resaltó, las modalidades virtuales generaron menos interacción y dinámicas desfavorables de lectura. Sobre este punto, la evidencia comparada demuestra que las soluciones educativas reportadas por 13 países frente a la pandemia (Australia, Brasil, Francia, India, México, los Países Bajos, Nigeria, España, Corea del Sur, Suecia, Taiwán, Turquía y el Reino Unido), dan cuenta de nudos asociados a implementaciones casi improvisadas sin diversificación metodológica, falta de infraestructura para procesos virtualizados y ausencia de formación específica para el desarrollo didáctico *online*

(Stracke *et al.*, 2022). En lo que refiere en particular a la lectura, un estudio reciente demostró (sobre una muestra de 3.849 adultos españoles) que quienes poseen una motivación intrínseca por la lectoliteratura mantuvieron frecuencias similares antes y durante la pandemia, mientras que aquellos sin motivación intrínseca o mediación didáctica, disminuyeron los índices lectores (De Sixte *et al.*, 2021).

Volviendo a lo antes desarrollado, y como se advierte en los principales resultados, las mayores recurrencias escolares están asociadas a la calificación como fenómeno. Sobre este particular, los datos demuestran un predominio de instrumentos con preguntas técnicas (78% sobre un total de 86 preguntas agrupadas desde 6 instrumentos), en desmedro de preguntas de orientación comprensiva (17%) y crítica (5%). Lo anterior evidencia que la concepción didáctico-curricular sobre lo literario refiere a un sistema de verdades estables que es conocible por todos con independencia de la diversidad de historias relacionales, y que, más incluso, al ser triangulado con el profesorado, deja en claro que este esfuerzo por la homogeneidad es consecuencia del compromiso con el lenguaje técnico de la medición nacional y transnacional. Esto es particularmente relevante si se considera la evidencia que demuestra que, para las y los estudiantes de pedagogía en Castellano, para el estudiantado escolar y para el profesorado en ejercicio, la lectura literaria, en general, no ocupa un espacio relevante en sus hábitos cotidianos, incluso más, que el desarrollo de la lectura literaria está informado, también en general, por directrices técnico-lectoras (Asfura & Real, 2019; Errázuriz *et al.*, 2019). Evidencia de lo anterior son los resultados propuestos por Gelber (2017) sobre la base de encuestas y entrevistas a 2.353 docentes en ejercicio: prefieren leer artículos de divulgación científica (43,1%) por sobre novelas (44,2%), cuentos (21,2%) y poesía (12,1%).

La concepción didáctico-curricular resultante, tercer hallazgo de la fase de interpretación e integración, remite, en sumadas cuentas, a resultados que se especifican en el contexto escolar como: un supuesto epistémico de independencia entre lectores y lectura, con una idea de realidad universal controlable; un supuesto educativo centrado en contenidos cuya finalidad es la reproducción de saberes y un supuesto curricular donde la experiencia de lectura es eferente, homogénea y centrada en declaraciones globales de desempeño lector. Por el contrario, los resultados obtenidos al analizar las experiencias lectoliterarias extraescolares, dan cuenta de la construcción de ocurrencias que se caracterizan por propiciar un hacer, decir, sentir y saber que emerge de la diversidad experiencial y que tiene presencia en acciones que ocurren de manera física u *online*, transformándose en decires de la experiencia que acontecen mientras la misma experiencia sucede, o de manera posterior pero con énfasis creativo y/o transformativo. En estas

particulares ocurrencias es legítimo establecer hipótesis de lectura, imaginar qué haría yo si..., significar desde la experiencia emocional, significar desde intertextos vitales y/o culturales, generar conversaciones grupales (críticas, sugerencias, debates), realizar transformaciones estéticas (dibujos), producir creaciones literarias (cuentos, poemas, canciones), comprender la realidad sociocultural desde el pasado hacia el presente, reflexionar sobre la propia experiencia para modificarla, identificarse en las acciones de las ficciones y deliberar qué, cuándo, dónde y cómo leer.

Además de que en las experiencias lectoliterarias extraescolares emergen acciones de aprendizaje clasificables como comprensivas y críticas porque se suprimen los haceres centrados de manera eferente en los contenidos de las obras (contenidos independientes de las biografías de los lectores) para dar paso a acciones participativas centradas en los contextos de interpretación y en los haceres creativos, críticos y transformadores, llama la atención la emergencia de otros soportes de lectura: la digital y virtualizada. En efecto, 7 casos, que representan el 54% de la muestra³⁷ refieren acciones en entornos virtuales tales como aplicaciones de escritura grupal y publicaciones y/o participaciones en redes sociales vinculadas a la lectoescritura literaria.

La evidencia científica señala, en torno a esto último, que los procesos de literacidad digital están instalados en el estudiantado chileno. Karelovic (2020) concluye que el 36% descarga libros *online*, el 16% lee en plataformas digitales, más del 60% lee textos de famosos, más del 20% lee todos los días textualidades de internet y que el 80% se vincula en RRSS con mensajería instantánea (todo sobre una base de 2.127 casos de estudiantes de 3° y 4° medio en Chile). Lo anterior ocurre con independencia de la localidad geográfica, por ejemplo, en un territorio rural del sur de Chile, 13 estudiantes de entre 10 y 11 años declaran llevar a diario prácticas de literacidad digital vinculadas a la entretención, la lectura de temas de interés y a la interacción con pares, todas prácticas desalineadas de los haceres lectores escolares (Thibaut & Calderón, 2020). Finalmente, y en lo que refiere a la literacidad literaria, la evidencia demuestra (Ow & Meneses, 2020) que los estudiantes chilenos de entre séptimo básico y segundo año medio se vinculan asiduamente con soportes estético-digitales como pueden serlo: cine, series, música, videojuegos y libros virtuales (esto último sobre una base de 894 casos distribuidos en 8 colegios de 2 regiones del país).

Los resultados anteriores demuestran que, pese a que no son parte del discurso escolar legitimado, los lectores participantes de esta investigación sí tienen dominios que son deseables

³⁷ No debe engañar la presentación porcentual pues no es fin de la tesis establecer regularidades cuantitativas sino comprender las diversas realidades lectoras emergentes.

en cuanto a competencias literarias, más incluso, que habitúan prácticas, decires de experiencias y relaciones sociales donde se excede la constatación lectora. Este hallazgo es central para comprender que los dominios lectoliterarios que tienden a asumirse como no logrados, son más bien rotulaciones sistémicas que se alejan de la realidad explorada en esta tesis, pues, como se demostró, en la comprensión curricular reconceptualista y fenomenológica (que siempre es situada de manera histórica, espacial, política y biográfica), las acciones extracurriculares son ubicables en racionalidades comprensivas tendientes a críticas, o bien críticas con matices comprensivos. La evidencia obtenida, en tal caso, refrenda que la lectura literaria extraescolar concibe la realidad como dependiente de los observadores, contextualmente resignificable y/o construible, con aprendizajes centrados en procesos dialógicos, deliberativos, críticos y autocríticos; sobre todo, con formas de decir la experiencia que son estéticas y centradas en la agencialidad biográfica, siempre diversa, de los lectores.

Así las cosas, los últimos resultados demuestran que, en suma, las participaciones escolares son, en general, eferentes y homogéneas, con una *poiesis* invisibilizada aunque existente; menos auténticas, manipuladas y decorativas. Por el contrario, las predominancias contextuales extraescolares se caracterizan por ser espacios participativos más auténticos, donde los decires, haceres, saberes y sentires son expresados de manera legítima, con dinámicas catárticas creativas, alteradoras y/o críticas, transformando la no deliberación en representación para la toma de decisiones y la deformación en transformación educativa.

En síntesis, y dado que importó en el análisis del segundo objetivo específico caracterizar los modos de participación en las experiencias de lectura literaria identificando recursos, roles, racionalidades curriculares y formas de explicar la experiencia lectora, puede decirse que, en primer lugar, las formas participativas se caracterizan por ser construcciones contextuales donde es reconocible un sistema de legitimidad escolar y otro extraescolar.

En segundo término, puede concluirse que en ambos espacios relacionales operan externalidades y alteridades similares (en tanto recursos de las experiencias), pero que, en cuanto a roles, la relación entre observadores y observaciones se alteran de manera radical. En efecto, los roles escolares dan cuenta de una experiencia no expresada y constreñida a un decir y hacer en general homogéneo (aunque se disponga de historias de relación capaces de subvertir la premisa de universalización), mientras que los roles extraescolares dan cuenta de participaciones deliberativas, informadas, consensuadas, creativas y expresivas de un decir, saber, hacer y sentir, siempre diverso.

En tercer lugar, se puede afirmar que los contextos opuestos de ocurrencias lectoliterarias están también informados por opuestas racionalidades curriculares donde, como se decía, la principal diferencia radica en la postura epistémica que tiene como consecuencia la legitimación antónima de formas de experimentar y expresar lo literario. Esto último, en definitiva, opera como discurso subyacente al sistema didáctico escolar, convirtiendo en norma de interacción, identificación y validación un dominio pedagógico que, aunque resistido por el profesorado, emerge en general como hegemónico y de corriente principal.

4.5.- Lectura literaria como experiencia de aprendizaje: ¿prácticas para la justicia?

Tras explorar diversos mecanismos de reconocimiento y autorreconocimiento, además, tras desarrollar los análisis correspondientes a los diversos modos de participación lectoliteraria, es posible establecer un hallazgo central: existen contextos relacionales distintos (escolar y extraescolar) donde se construyen disímiles sistemas de legitimación y disímiles identidades lectoras. Establecida esta premisa, corresponde desplegar esfuerzos analíticos para dar cuenta del tercer objetivo específico, a saber: relacionar modos de participación, reconocimientos y autorreconocimientos, distinguiendo prácticas de lectura literaria que favorezcan experiencias de aprendizaje en un marco de justicia educativa.

Para tales fines, y en la aceptación teórica de que las experiencias de aprendizaje ocurren en coordenadas espaciales y temporales siempre diversas, se seguirán los postulados fenoménicos de Pinar (2016) referentes a la posibilidad de indagar las biografías como expresiones recíprocas de subjetividad/realidad. En esta indagación biográfica se enfatizará en la construcción vital de las experiencias lectoliterarias, focalizando en las relaciones, lugares, personas y emociones contenidas como relato en el flujo de la existencia de cada sujeto lector, por lo tanto, no se profundizará en la construcción biográfica que opere con independencia de la lectura de textos literarios como hito central. En la misma línea, y como se dijo en el marco metodológico, se recurrirá a la propuesta de Pinar (2016) para ahondar en lo curricular como espacio de construcción, reconstrucción y deconstrucción de la experiencia, reconociendo tres fases³⁸ que, ancladas en la postura del currículo como lugar, estarán presentes en los análisis sucesivos:

1.-El hoy desde el ayer (fase regresiva): este componente temporal permitirá examinar desde el presente los aprendizajes lectoliterarios obtenidos en el pasado, ya sea en las dinámicas relacionales escolares o extraescolares.

³⁸ Para fines metodológicos, se condensaron las cuatro fases dejando una tríada analítica de tres componentes: pasado, presente y futuro. Originalmente, las cuatro fases son: 1.- Fase Regresiva: exploración del pasado para analizar cómo se expresa en el presente complejo. 2.- Fase Progresiva: proyección del futuro desde el análisis temporal “pasado-presente”, cuya finalidad es imaginar los escenarios posibles de desarrollo. 3.- Fase Analítica: análisis recursivo de la trayectoria para examinar cómo el futuro proyectado se nutre o distancia del pasado, cómo los aprendizajes del pasado permiten mejorar las proyecciones futuras y cómo, en definitiva, el presente es una zona de tránsito entre los aprendizajes hechos y los escenarios por sortear. 4.- Fase Sintética: análisis crítico del presente cuya finalidad es la construcción de sentidos y significados de aquello que ocurre.

2.-El mañana desde el hoy (fase progresiva): este componente temporal permitirá examinar desde el presente (en su compleja clave dialéctica con el pasado) los aprendizajes lectoliterarios proyectados para el futuro, también en atención explícita de dos espacios relacionales: los escolares y los extraescolares.

3.-La clase perfecta (fase analítico-sintética): este componente temporal permitirá examinar desde el presente y su compleja clave dialéctica con el pasado, una proyección futura cristalizada en la idea de la clase perfecta. En esta premisa experiencial se conjugarán tanto el análisis como la síntesis de las diversas dinámicas lectoras, a fin de imaginar un espacio lectoliterario ideal.

Así las cosas, a continuación, se realizarán 13 relatos³⁹ que pondrán en primer plano las participaciones biográficas del estudiantado en torno a la lectura, asumiendo que sus experiencias informan sentidos socioculturales a los cuales solo es posible acceder tras el reconocimiento de sus voces e historias. Posteriormente, se analizarán los aprendizajes obtenidos en sus sistemas relacionales de lectura, enfatizando en la tríada temporal antes señalada (pasado, presente y futuro).

4.5.1.-Cuatro casos de un colegio particular subvencionado

Según declara su proyecto educativo, este colegio, que nace en la Comuna de San Bernardo (Región Metropolitana de Santiago de Chile), surge en 1997 como un proyecto particular pagado que obtuvo reconocimiento ministerial en 1998 y que, en el año 2000, cambió a particular subvencionado.

Después de casi una década de trabajo, pero sin obtener buenos resultados académicos, el colegio se sumó en 2007 al proyecto Sello EducaUC, y hoy, en pleno 2021, es parte de la Fundación Boston Educa (Ex Educa UC).

El dato anterior es relevante desde la perspectiva contextual, pues, como se verá en otro caso, ser parte de la Fundación Boston Educa supone la centralización de muchos procesos pedagógicos y, como señaló la profesora representante de la escuela en esta investigación, la pérdida de autonomía en la toma de decisiones didácticas. La Fundación Boston Educa, en efecto, realiza ajustes metodológicos que son transferibles a todos sus establecimientos (cerca de una

³⁹ Estos 13 relatos estarán escritos en primer personal. La licencia retórica descrita supondrá abrir espacios discursos desde la subjetividad del autor de esta tesis, sobre todo en lo que respecta a emociones y apreciaciones emergidas durante las entrevistas.

decena) y los somete a permanentes evaluaciones (disciplinarias e institucionales) a fin de preparar a las comunidades para el éxito académico en las pruebas nacionales de desempeño.

Pero volvamos a la escuela. El mismo proyecto educativo (Católico no confesional) declara que sus destinatarios son niños y jóvenes de clase media de la comuna (también de sectores cercanos), y que ofrece, en lo que a Lengua y Literatura refiere, una estructura estable centrada en la formación de: lectores competentes desde la perspectiva de la comprensión, comunicación oral y escritura de diversos tipos de textos.

La concepción competencial comunicativa de su declaración, más la adscripción a la Fundación Boston Educa son antecedentes centrales para comprender, contextualmente, su orientación al logro (entendido desde la medición estandarizada) y una potencial subordinación de la lectura literaria a un compromiso con la lectura que en esta tesis se ha referido como eferente. Sin ir más lejos, la profesora de este colegio manifestó que hay políticas internas de uso didáctico que tienden a ubicar la lectura estético-literaria en un segundo orden, y que incluso, desde la perspectiva de la evaluación, los esfuerzos por el resultado medible (por ejemplo en SIMCE y PTU) determinan, de manera centralizada, muchas de las innovaciones que se proponen en el departamento de Lenguaje.

¿Qué rol cumplen las historias lectoras de las y los estudiantes de esta escuela?, ¿informarán estas dimensiones contextuales algunas de sus experiencias? Revisaremos, a continuación, cuatro historias situadas en este particular uso escolar de lo literario.

4.5.1.1- Somos dos lectoras en una misma “yo”

Aunque dudó al principio, E1 estuvo de acuerdo con el rótulo de “buena lectora”. Su profesora, sin ir más lejos, dijo que ella “se toma muy en serio las lecturas literarias, discute con ellas, se enoja, lo pasa bien... se nota que tiene una lectura como dialogante con las obras”. De entrada, al iniciar la entrevista, sin embargo, E1 me aclaró que eso de ser buena lectora es relativo, que varía y depende de lo que tenga que leer y en qué contextos tenga que hacerlo. “Es como si hubiera dos yo al leer”, dijo.

¿Cuáles son esas dos lectoras? ¿En qué circunstancias aparece una u otra? ¿Qué cosas le han pasado para construirse así frente al fenómeno lector? Al explorar esas preguntas desde la perspectiva de la biografía lectora, me encontré con que, desde muy pequeña (al momento de entrevistarla tenía 16 años y cursaba tercer año medio) sintió rechazo por leer y, sobre todo, por la

presión de obtener buenas notas (algo inculcado desde su familia). Me dijo que todo cambió con *Harry Potter*, la película, que le gustó tanto que sintió la necesidad de leerlo (todo esto fuera de los márgenes de la lectura escolar).

En ese momento la figura de la profesora fue central, porque comenzó a sugerirle lecturas... ¿Y esas recomendaciones eran solo para ti?, pregunté, más o menos, me dijo: “Es que fueron libros que tuvimos en el plan lector, pero también me recomendó algunos que yo le pedí para mi propio ocio, por así decirlo” (E1).

En esa voluntad de decisión, o en ese desarrollo de la agencia lectora, E1 comenzó a buscar otros espacios. Fue así como llegó a clubes virtuales de lectura donde ella y otros lectores se recomiendan textos, los comentan, complementan lo que leen con sus propias historias de vida y, en muchos casos, comparten creaciones literarias. Estos grupos, más el rol detonador de la profesora (quien comenzó a recomendar desde sus propios intereses, sugiriéndole algunas lecturas políticas), se suman al deseo de E1 por desmarcarse de los estereotipos que ella asumía como verdaderos en torno a la figura de quienes leen. Me dijo:

siempre existe un estereotipo de la persona que es lectora, que es la persona que no tiene amigos, que es una persona súper aburrida, que se fija en las notas, siempre va apuntando a eso... Entonces, a uno no le gustaría ser catalogado como esa persona. A parte que siempre dicen que la lectura es aburrida, como que no hay un alguien que incentive la lectura en las personas, siempre son cosas negativas (E1).

En ese desmarcarse, descubrió que leer también es disfrutar, y que disfrutar, a su vez, es encontrarse con uno mismo para aprender. Dice:

siento que uno puede aprender y formarse moralmente a través de los libros y de los personajes, porque sirve ver una situación, no necesariamente que sea real, puede ser ficticia... y comprenderla desde fuera y entender qué cosas están bien y qué cosas están mal a través de eso, y entender las sensaciones de los personajes (E1).

En esta lógica, su buena lectora es la que disfruta, la que se siente libre y tomando decisiones, la que aprende desde y con obras... ¿Dónde y cómo, entonces, aparece su mala lectora? Aparece, como E1 dice, en la presión de las notas: “Es que siento que me presiono mucho por leer las cosas del colegio por el tema de las notas, entonces es distinta la sensación de

leer fuera del colegio y dentro”. Me cuenta, para situarme en un ejemplo, algo que no deja de inquietarme. Tuvo, por la nota, que leer *La Amortajada*, de María Luisa Bombal. La profesora, según su relato, dijo que debían leer la obra y nunca más volvió a hablar de texto. Pasó un mes. Llegó la prueba. E1 nunca pudo conectar con el texto (situación rara considerando que venía con buen ritmo de lectura y aprendiendo a aprender de todas las obras algo para sí misma).

Dijo: “no me gustó. Me quedaba siempre dormida. Lo dejé para última hora. Pero a última hora tampoco pude, terminé escuchando el audiolibro y leyendo hartos resúmenes en internet”. Y solo por curioso, dije yo: ¿cómo te fue en la prueba? Aquí lo extraño, pienso. Le fue bien... le fue bien porque el audiolibro bastó, le fue bien porque los resúmenes fueron suficientes para responder las preguntas que ella misma denomina generales y abordables sin leer en profundidad.

¡Me llama tanto la atención esta idea de las dos tú dentro de una misma tú cuando hay que leer...! (dije). Ella se largó a reír. Por suerte, y sin más preguntas, trató de profundizar su explicación:

a ver, es que cuando uno lee puede leer desde dos perspectivas, desde una perspectiva súper objetiva y otra muy de mi interpretación personal, entonces cuando yo leo de mi interpretación personal, puedo cambiarles mucho el sentido a las cosas porque lo interpreto como yo quiero, como a mí me llega. Pero ojo, porque para las clases yo necesito leerlo de una forma objetiva para diferenciar las cosas que me están pidiendo (E1).

Hay, entonces, dos perspectivas: una que llama objetiva y otra que llama subjetiva. En la primera importa leer pensando en cómo la van a evaluar y en la otra importa leer pensando en las cosas que aprende para lo que ella misma llamó su desarrollo moral. ¿Y no logras hacer las dos cosas? Pregunté de golpe. “No, porque si hago la subjetiva empiezo a darle mi sentido a las obras, y eso no me sirve para la prueba” (E1). ¿O sea te predispones según lo que tengas que leer? (volví a preguntar). Exacto. Así respondió. Con esa rotunda afirmación: Exacto.

Sin embargo, hay también en su biografía lectora algo que ella misma llamó “es como el perfecto ejemplo de la convivencia de mis dos yo lectores”. Iniciaba el año de clases 2019 y tuvo que leer, para una prueba, el libro *La Ciudad está triste*, del chileno Ramón Díaz Eterovic. Le pareció una obra atractiva pero leyó como lee siempre cuando hay prueba, es decir, tratando de

memorizar pasajes, personajes y hechos relevantes (lo que antes llamó la lectura objetiva). Lo relevante vino en octubre, cuando se desató el llamado Estallido Social⁴⁰. Dice:

cuando lo releí fue en esto como de octubre, noviembre, por ahí. Entonces, claro, estaba como en boga este tema también de cómo lo que se heredó de la dictadura, como país. Entonces yo había tenido unas conversaciones con mis abuelos de ver como un poco el trauma que les dejó a ellos y ahora de nuevo ver a los militares era un tema, es que es un tema como muy político y personal sobre eso. Entonces después de volver a leer este libro y ver la corrupción dentro de un personaje que a mí parecer está súper bien desarrollado, que es muy humano y me hizo entender un poco de dónde vienen ciertas cosas de nuestra sociedad actual. Y de dónde viene el temor que tienen mis abuelos, de dónde viene el temor que tiene la sociedad en general, cuando se habla de dictadura. Entonces eso como que me marcó mucho en cómo a través de la literatura se puede como entender procesos históricos, a pesar de que sea todo ficticio (E1).

La relectura de una lectura objetiva (hecha por la presión de la nota) resultó ser la más subjetiva de todas, dice. Si lo miramos con calma, pienso al releer la entrevista, la escuela como mediadora de lectura es reemplazada por las conversaciones políticas con sus abuelos, es decir, con las mismas biografías de sus abuelos. Aquí no hay que aprender sucesos para responder preguntas calificadas, porque lo que importó, y mucho, fue aprender a leer el país del presente desde el país del pasado.

Todavía hay más: E1 tiene un grupo de amigas que leen, y entre ellas se planificaron para releer, todas, la novela. ¿Qué pasó?

quedamos muy como en shock, por así decirlo, la segunda vez que lo leímos porque ya habíamos tenido esta experiencia en clases de historia, donde nos hablaban sobre la dictadura. Entonces fue todo desde una perspectiva muy distinta, desde entender más la historia de Chile, de entender más la historia de nuestros abuelos, nuestros familiares. Después de leer esto y poder conectarnos entre todas, hablar sobre un mismo tema fue... como que nos hizo crear un lazo mucho más... más fuerte del que teníamos. Porque entendíamos nuestras opiniones, nos conocimos mucho más también (E1).

⁴⁰ Se denominó, en Chile, Estallido Social al proceso de crisis y subversión que catalizó el que miles de personas se volcaran a las calles a exigir derechos sociales.

Aprendió a leer su país y la historia de sus abuelos, aprendió a conocer mejor a sus amigas y a valorar sus opiniones, aprendió, como ella dijo, a empatizar con la historia de los otros. Pregunté: ¿Y qué aprendiste la primera vez, cuando fue la lectura objetiva, o para la nota? (Risas de E1) “No. Fue una lectura muy muy académica, entonces siento que no me dejó nada”.

Como se ve, en el caso de E1 se dan dos disposiciones de lectura que ella domina y activa de manera consciente. En la primera, que llama objetiva, se predispone a leer buscando lo que sabe le preguntarán en la prueba (esto ocurre en la escuela). En la segunda lee emocionalmente, con libertad de acción (buscó espacios en clubes de lectura). El punto clave entre ambas formas de leer es la nota (y la presión de la familia por tener buenas notas). Esto refrenda todo lo antes explorado y abre un nuevo derrotero de análisis: la nota no genera la misma riqueza de aprendizajes; la lectura subjetiva le permite aprender de sí, de los otros, empatizar, leer la historia de su país, de su familia y sus dolores; la prueba generó aprendizajes que solo son útiles en el contexto escolar.

Al revisar su relato, se advierte que la segunda disposición apareció después de su desarrollo lectoliterario escolar, por las acciones participativas vividas fuera del colegio (aunque luego la escuela fue vital, sobre todo las recomendaciones personalizadas de la profesora), ya que antes tenía prejuicios sobre la lectura y solía acumular malas experiencias (pese a ello le iba bien en las notas, porque a veces bastaba con escuchar audiolibros). Llama la atención, además, que aunque tiene dos dominios y dos formas de relación con lo literario, decide como acto consciente que su dominio llamado por ella misma como “subjetivo” sea autoanulado en el campo escolar, debido a que juzga que eso no le sirve para tener buenas notas.

4.5.1.2.- Lo que pasa y lo que pasará...

Él dice, al iniciar la entrevista, dos cosas: que está cursando tercero medio y que es un mal lector. Coincide en lo segundo, de hecho, con la versión de su profesora, quien de golpe me dijo, riendo: “él no es muy responsable con sus lecturas”. Después de casi cuarenta minutos conversando, E2 se autocorrigió: “en realidad no soy mal lector, o sea, solo a veces, porque otras soy buen lector”. Yo me inclino más a pensar en la relatividad de su autorreconocimiento, y lo hago por dos sencillas razones devenidas de este tiempo conversándonos: tiene un fuerte compromiso con la lectura musical y ha desarrollado un sofisticado sistema de distinción entre tipos de lectura... ¿qué supone ser un mal lector?

Pese a que en general dice que nunca le ha llamado la atención la lectura de libros, E2 es un lector musical de gran trayectoria autoformativa, es un melómano: “colecciono discos, toco el bajo, toco la guitarra y paso todo el día escuchando música, no puedo pasar un día sin escuchar música... desde el tango hasta el metal, pasando por lo clásico” (E2).

Cuando me habla de música cambia su tono, su gestualidad, su cuerpo es otro. Continúa, excitado, contándome que muchas veces se queda alucinando con algunas letras que son verdaderos poemas con melodía. Así me lo dijo:

Black, de Pearl Jam, dice la verdad... se siente que es de una persona que está muy enamorada y que de verdad le duele la pérdida de su pareja... *Wish you were here*, de Pink Floyd, es una letra muy, una poesía de cuando extrañas a alguien y como el sentimiento de extrañar a esa persona y decirle que lo extrañas y la verdad es que me... en ese momento yo estaba con hartos problemas de depresión y esas cosas, entonces estaba extrañando a mi mamá, por ejemplo, porque yo no vivo con ella, vivo con mi tía (E2).

No quise, porque no correspondía, profundizar en por qué no vive con su madre ni en cómo es la relación con su tía, pero sí quise, porque esto sí era pertinente en el contexto de una entrevista de profundización biográfica lectora, saber por qué valora poéticamente las canciones y por qué cuando al inicio me habló de su relación con los textos fue tan tajante en decirme que era un mal lector... Pregunté: ¿y esa lectura tan apasionada de las letras no las haces cuando leen poemas en la escuela? Respondió: “muy pocas veces leemos poemas, y la poesía que he estudiado ha sido por mi cuenta... la verdad es que la poesía me gusta, es en parte como la música de lo que consumo para crear melodías”.

Crea canciones y debate en su grupo de amigos sobre los significados de las letras (o poemas, como él llamó). Por ejemplo:

para mí, *Be Yourself*, de Audioslave, significa como que tú tienes que vivir la vida o los momentos como te tocó no más, pero tú tienes que ser tú, sin importar lo que te esté pasando. Para mis amigos significa que tienes que ser tú mismo el encargado de guiar la vida, así como que lo que te pasa es porque tú lo hiciste o planeaste en algún momento (E2).

¿Por qué no hacer lo mismo en el colegio? Porque en el colegio, dice E2, no nos hacen leer para que hagamos esas interpretaciones, nos hacen leer para las pruebas, y en las pruebas hay

solo una forma de leer, algo así como leer lo que está pasando. Esto último me intrigó. Qué significa leer lo que está pasando, dije. Y respondió: “leer lo que está pasando es leer los hechos que cuentan los libros, no lo que yo interpreto, a eso yo llamo leer lo que pasará” (E2). Continuó:

Con lo que está pasando me centro más en lo que me dicen a mí, lo que me dice el escritor en el momento. Cuando yo me centro en lo que va a pasar, yo trato de leer el libro como yo lo quiero comprender, me conecto más emocionalmente y le doy cierto significado a, no sé, alguna historia, a algún relato con cómo me estoy sintiendo yo en realidad (E2).

Como es natural, le pedí un ejemplo de una lectura de lo que pasará. Me contó dos casos. Leyó *La Araucana*, de Ercilla, porque con su familia viajan mucho a Temuco y queriendo saber más de la cultura de esa zona del país, se puso a buscar en internet hasta que llegó a esa obra. Al leer en la clave de lo que pasará, trató de comprender e imaginar cómo las cosas que dicen en el libro se conectan con las tiendas de cultura y remedios mapuche que ha visto en esos viajes... Me contó, además, que con esa clave de lectura se enfrenta a los cómics, para poder imaginar desde las ilustraciones qué irá sucediendo en la historia, para armar una secuencia imaginaria de cómo él la hubiese escrito. En suma, me dijo, cuando leo con lo que pasará “me conecto con mi ser así como de imaginación de artista” (E2). ¿Y nunca has creado tus propios cómics?, dije. Solo las ilustraciones, respondió (comparto ahora dos de ellas).



Fuente: Dibujos hechos por E2 y compartidos tras la entrevista de profundización. Más de sus creaciones fueron expuestas en los análisis del segundo objetivo específico.

De verdad no entendía, después de varios minutos de conversación, por qué se dijo mal lector. ¿Qué significa entonces para ti ser un buen lector? Significa, me dijo, “ser alguien que siempre está leyendo un libro, que habla de los autores, terminan uno y empiezan otro... yo no soy así” (E2). Comprendido. Pero seguía sin entender lo que, a mi juicio, resultó clave en esta conversación: ¿por qué no es posible leer en su clave de lo que pasará cuando lee (lo que sea que lea) en el colegio? En el fondo de todo, como él mismo afirmó, solo lee lo que está pasando porque eso es lo que saldrá en las pruebas y las pruebas tienen notas y las notas son lo importante. Dije: ¿o sea, como que te acostumbras a un tipo de lectura para un tipo de respuesta? Exacto, respondió. ¿Y eso hace que te predispongas a hacer ciertas cosas o leer de ciertas maneras?

Sí, porque yo creo que para que un libro te llame la atención, uno lo tiene que conectar consigo mismo, lo tiene que conectar con su vida, con situaciones que te han pasado, y cuando uno hace eso que siempre hacemos en las pruebas, la verdad es que no llama tanto la atención; uno lo hace más por la evaluación y por la nota (E2).

E2 vuelve a demostrarme que las notas parecieran ser lo más relevante de la formación literaria escolar, más incluso, vuelve a demostrarme que es posible convivir con maneras o dominios duales (aunque como mucho antes se dijo, antinómicos). Fuera del colegio es capaz de crear, imaginar, relacionar las obras con sus experiencias vitales, movilizarse desde las emociones, debatir significados, interpretar desde la propia biografía. Dentro del colegio importa la lectura del “qué está pasando”, del ahora; la del plano del contenido memorizado. Él es llamado mal lector, pero lee canciones, imágenes (inclusiva las crea) ¿No es posible este modo de didactización literaria en el aula escolar? ¿No deberíamos leer a nuestros estudiantes y sus historias para modificar algunas prácticas? ¿Qué es leer y qué espera el sistema que sea leer?

4.5.1.3.- No me gusta leer libros, solo me encanta contarlos

Ella tiene evaluación diferenciada, dice la profesora. Además, añade: “le cuesta mucho comprender los textos (...) tiene como algunos rasgos limítrofes, que le cuesta mucho el plano de la comprensión abstracta, ella es de espacios concretos, enunciados muy cortos”. Que tenga evaluación diferenciada significa que, dado cierto diagnóstico, ella es considerada alguien con necesidades especiales; necesidades que, en términos generales, se traducen a evaluaciones diferenciadas. En suma, y desde la perspectiva de la lectura literaria, la profesora piensa que es mala lectora y ella misma lo dice al inicio de la conversación: “creo que soy mala leyendo, porque

no me llama mucho la atención, o sea, no es como que yo pase por algún lugar o que me pregunten qué quiero de regalo y yo diga al tiro quiero un libro” (E3). Concluye, entonces... “no, no me gusta leer libros, pero me gusta contarlos” (E3).

¿Cómo es eso? ¿Cómo puede no gustarle leer pero encantarle contar libros? Recuerdo, dijo ella, que leímos una novela en el colegio y me encantó el tema que tocaba, *Cuando nos volvimos todos un poco locos*, se llama. Habla sobre un personaje que toma mucho alcohol, entonces yo me dije: “me quedan 6 años para cumplir mis 18 y no pienso terminar borracha o vomitando, o no saber dónde estoy... no quiero ser igual que este libro” (E3). Esa reflexión, donde se identificó por negación con el personaje, la hizo en conjunto con su madre. Siempre le cuenta lo que hace en clases a su mamá, le hace una suerte de resumen, dice que eso le sirve para aprender mejor, y como “tengo evaluación diferenciada, me cuesta mucho aprender” (E3). ¿Y le cuentas lo que lees, también?. Sí, dijo ella, “me encanta contarle los libros a mi mamá, aprendo mejor las historias” (E3). ¿Podrías darme algún ejemplo?. Claro, me respondió, y comenzó a relatar:

Tuvimos que leer un libro para la prueba, que trataba de una niña de 13 años que vivía con su papá lisiado y que tenía 6 hermanos. Ella va al cine a ver películas y luego cuenta las películas a las personas del pueblo, en las salitreras. *La contadora de películas*, se llama. Primero vi el título y dije ‘ya, debe ser bueno, se ve interesante’, después empecé a leer y me empecé a enganchar cada vez más y me gustaba, como que no quería que nunca terminara el libro porque era tan bueno, y después al final las cosas fueron trágicas. El hermano, uno de los hermanos murió, el otro se fue a ser profesional, el papá murió y ella quedó ahí, sola, en el lugar esperando visitantes turistas... con este libro me siento buena lectora, porque lo entendí, y creo que los buenos lectores entienden todo lo que leen (E3).

Si tiene evaluación diferenciada y eso supone que ella asuma que le cuesta entender, y si ser buena lectora supone comprender, como dice, ¿no será que cree que es mala lectora de acuerdo con los límites establecidos en la forma de evaluar el saber literario escolar?. ¿Qué cosas te pasaban cuando leías esa obra?, pregunté. “Me iba imaginando que estaba ahí, ella se parece mucho a mí, entonces me imaginaba que era ella” (E3). ¿Y cómo se relaciona esto con que te guste contar los libros?. Cuando iba leyendo, me dijo, le iba contando la obra a su mamá... fue algo así como *La contadora de libros*.

Cada vez que le cuenta a su madre una historia de las que debe leer en la escuela, le comenta las emociones que experimenta, se imagina los personajes y narra impostando las voces, gestualizando; sintetiza la trama, explica acciones, lugares, relaciones entre personajes; actúa pasajes y hace preguntas a su madre. Una cuentacuentos.

¿Y cuando lees dentro de la escuela, en la sala de clases, no haces como “contadora de libros” a tus compañeros? ¿No has pensado en escribir tus propias historias? Me respondió que no, a ambas preguntas. A la primera porque no tiene buenas relaciones con sus pares, porque ha sufrido maltrato por parte de ellos; porque con la profesora tampoco habla mucho, y porque eso de contar las historias es algo que solo puede hacer cuando se siente segura, escuchada, sin temor a equivocarse o a ser reprochada por los errores, por eso solo lo hace con su mamá. Respecto a lo segundo fue mucho más tajante. No ha pensado en crear sus propias historias porque: “siento que a las demás personas no les va a interesar lo que yo piense” (E3).

Lo más llamativo, juzgo, es que declare que no le gusta leer pero que disfrute de acciones asociadas a los libros. Por su relato infiero, y ella lo confirma, que no le gusta cuando no comprende, pero que le apasiona cuando puede sentirse una cuentacuentos en casa, cuando imagina, se identifica y aprende (desde los libros) para su vida, las cosas que quiere y no quiere hacer.

¿Por qué la escuela no puede aprender de las casas cómo ser espacios emocionalmente acogedores? ¿Por qué no puede eliminarse la condena hacia los llamados errores de lectura, que son errores de memorización, dentro de los sistemas explorados de medición? Tan llamativo como triste, entonces, es que decida rotularse mala lectora como consecuencia de una autoimagen construida en sus dinámicas escolares: *contar las cosas en casa porque cree que solo ahí a alguien le importa lo que dice*.

4.5.1.4. Mis amigos, la lectura y yo

Ella dice que es buena lectora, su profesora coincide, de hecho, afirma: “es una niña que le gusta, que es muy responsable, ella es una muy buena estudiante”. Desliza, además, que eso está fuertemente vinculado a su rendimiento, es decir, que le gusta leer porque eso la conduce, en la asignatura, a tener buenas notas. E4, al respecto, señala: “No me gusta relacionarlo con las notas, porque muchas es simplemente memorizarse la materia... pero sí, me van bien y tengo buenas notas, aunque para eso basta saberse las cosas que me van a preguntar en las pruebas” (E4).

¿Y qué cosas pasaron para que te sientas una buena lectora? ¿Cómo llegaste a concluirlo?, pregunté. Tiene que ver, me dijo, con que ha aprendido a disfrutar leyendo mucho más allá de lo que necesito para las pruebas... lo aprendió de su grupo de lectura. Para ella, la lectura social es una práctica sustantiva que ocurre en la escuela pero, quizá lo más relevante, no en el espacio de la sala de clases. Me cuenta que llegó por casualidad a la lectura de novelas ligeras, un género japonés de narraciones breves, sagas, más bien, cuyos textos fluctúan entre las 40 y 50 páginas. Así lo narró:

Estaba aburrida, así que me acerqué a una compañera como para intentar hablar o algo, para perder el tiempo... y como tenía todos los libros ahí en la mesa dijo que si quería sacar uno que lo sacara. Yo no soy fanática de esa saga que ella estaba leyendo, pero no había nada qué hacer, así que lo leí... igual me fui metiendo en la historia, total... Después vinieron la Gaby y otras personas más... fue en el recreo del almuerzo, entonces ahí empezamos a conversar, es que habían una escenas no sé... el personaje hacía algo que es como “pero, por qué hiciste eso, podrías haber hecho esto otro y no hubieras dejado la embarrada”, entonces así empezábamos a hablar de eso y de cómo a veces también en las pequeñas partes había unas ilustraciones también y las comparábamos y también cuando preguntábamos como cuál era nuestro personaje favorito, con otro compañero, cuando vimos que teníamos el mismo, hicimos un *team*, así, tipo hermanos... Y después había dos personajes que eran enemigos y justo cayeron en que a uno le gustaba el otro, entonces después se pusieron a pelear porque al que le gustaba uno, odiaba al otro y viceversa, entonces empezaron ahí... pero como éramos todos amigos fue como entre chistes, nada muy serio tampoco. (E4).

En este episodio de su vida aparecen, como ella dice: “la Miche, la Gaby, el Felipe, el Cristóbal, el Fabián y el Franco” (E4). Con ellos, como se lee en la cita, debatieron, defendieron acciones de personajes, compararon hechos con imágenes, imaginaron qué y cómo actuarían los personajes en cada acción... leían juntos, por párrafos, pasándose las obras, dándose tiempos para leer en silencio y comentar, a veces sin tiempo individual y leyendo en coro (un circuito didáctico improvisado, quizá convenga acotar).

¿O sea con tu grupo aprendiste a leer con más profundidad de cómo leerías para una prueba, correcto? Correcto, me dijo, “porque a veces siento que leer para las pruebas es más una obligación donde no hay tiempo para cosas importantes como disfrutar, procesar, debatir” (E4). ¿Y qué otras cosas has aprendido de tus lecturas en grupo?

las cosas por ejemplo que a otros le gustan, sé que a la Gaby le gusta la acción, igual que a la Michel, yo soy más de comedia y de romance y de cosas tranquilas, así que estoy en ese lado. Y también lo bueno que tiene uno y otro, y lo malo también... Normalmente, cuando tú eres fanático de un género, no sé, como del romance y esas cosas, tú no le ves esos como malos detalles, pero después viene este amigo y te dice: pero si la mayoría son clichés en esto y así... (E4).

Aprendió, entonces, a conocer a sus pares en la profundidad de una lectura y a desplazar los límites de sus intereses para acercarse a otros géneros y tipos de texto. Lo relevante es el contexto de ese aprendizaje, es decir, las dinámicas relacionales donde se construyen espacios emocionalmente favorables, plagados de seguridad, afecto, contención, medida y respeto por la diversidad de opiniones. Señala:

Con ellos me siento segura, no como en la clase, donde a veces ni siquiera hablo, segura de expresarme, de no sentir como que lo que tú digas le va a hacer enojar o que alguien se va a burlar de ti o algo así... me refiero a expresar mi visión de los textos, por ejemplo decir: "mira, a mí me gusta esta historia, porque pienso que es genial, tiene todo esto el autor, es un genio". En mi grupo decimos, "ah, yo no comparto lo mismo, pienso que te equivocaste en eso", pero es como ya, nos conocemos tanto que si entonces cometes un error, nadie dice cosas malas de los otros. (E4).

Según dice, ni en clases ni con sus profesores siente esa seguridad, quizá por eso, cree, tiene una disposición especial hacia lo denomina "lectura en el colegio", vale decir, una disposición no natural para hacer las cosas y cumplir. ¿Y cómo qué cosas haces por cumplir? Pregunté: "No sé, responder las actividades y acercarme para que la profe la firme, sin hablar mucho más, y así tener la nota de participación en clases" (E4).

E4, como todos los casos antes explorados, deja en evidencia que las acciones lectoliterarias adquieren sentido cuando están desprovistas del fenómeno calificación. En su relato, las experiencias mejor valoradas, sin ir más lejos, ocurren en dinámicas de grupo fuera de la sala de clases, es decir, sin la mediación pedagógica por parte de algún profesor o profesora (aunque sí con un sistema de conversación, debate e imaginación autoexplorado). De hecho, en esas dinámicas grupales aprendió a conocer y empatizar con los otros, a desplazar sus límites de lectura e ir por otros temas y géneros; a respetar la diversidad de opiniones. ¿Por qué esos

aprendizajes solo emergen por el clima emocionalmente favorable de seguridad y cariño, que no encuentra en la clase, donde se predispone no naturalmente a leer para cumplir con las notas?

Al explorar relacionamente los cuatro casos del mismo colegio (todos jóvenes de tercer año medio con edades fluctuantes entre los 16 y 17 años), surgen patrones comunes que pueden resumirse en: calificaciones como gatillantes negativos (4 de 4 casos), presión familiar por tener buenas notas (2 de 4), presencia de disposiciones y dominios lectores dobles (4 de 4), autoanulación consciente del dominio extraescolar con mayor riqueza interpretativa, analítica y creativa (4 de 4), e influencia particularizada de la profesora en desmedro de mediaciones tendientes a la mayoría (3 de 4 casos).

Las regularidades indicadas pueden ser explicadas desde la necesidad contextual de la escuela de conseguir el éxito, pues, como se vio, el enfoque competencial declarado en su proyecto educativo puede implicar la pérdida de esteticidad en la lectoliteraria, además de la pérdida de autonomía dada la centralización pedagógica (Sello Boston UC), todo lo cual se refrenda cuando, por ejemplo, la profesora representante señala que lo literario pareciera ser un extra de la asignatura de Lengua y Literatura, que ese extra aparece técnicamente en las pruebas y que, muy a su pesar, no ha habido procesos sistemáticos de innovación lectora. ¿Pasará lo mismo en el caso de la siguiente escuela como espacio relacional?

4.5.1.5.- Cuatro casos de un colegio público

Este colegio, dependiente de la Municipalidad de Santiago, y ubicado, por cierto, en la misma comuna de Santiago, declara impartir una educación pública y laica, tanto científico humanista como técnico profesional (especialidad de gastronomía).

En su visión, afirman el deseo de posicionarse como una opción atractiva en Santiago y sus alrededores, siempre teniendo como meta la construcción integral de trayectorias de vida del estudiantado dentro de un ambiente público (esto ya lo dicen en su misión), laico, inclusivo, afectivo y participativo que propicie la convivencia intercultural.

En su declaración de principios advierten, entre otros sellos, la fuerte presencia de lo inclusivo y la orientación a los sujetos, y aunque son parte de una red pública, no están todavía

incluidos en algún Servicio Local de Educación⁴¹. Ser parte de lo público, según declaró su profesora representante, tiene un pros y contras. Se reciben recursos pedagógicos y hay cierto orden administrativo (puntos a favor), pero se deben rendir muchas cuentas académicas y cuesta gestionar dinero para iniciativas innovadoras (puntos en contra).

Sobre la rendición de cuentas hay mucha evidencia que demuestra los perjuicios didácticos. En la introducción de este estudio se referenció un trabajo reciente (Manzi, 2014) que concluía, entre varios hallazgos relevantes, que la enseñanza en el contexto de la rendición suponía homogeneizar procesos de aprendizaje, lo cual, en plano lector, se traduce a sobrevalorar la experiencia común (medible) por sobre la experiencia estética.

El apunte anterior es central para el caso de este colegio y, en particular, para el caso de los estudiantes que luego conoceremos con mayor profundidad, pues, el estado de permanente rendición, más la compleja burocratización de los recursos para iniciativas innovadoras, llevaron a la profesora a levantar experiencias didácticas en la periferia del relato institucional (con el costo emocional que eso implica), sin contar con recursos humanos ni económicos, por ejemplo: creó concursos literarios, invitó escritores a dar charlas y construyó un club de lectura. ¿Por qué lo hizo? En sencillo, porque la profesora sabe que la lectura literaria adquiere sentido en su cualidad estética más que en su dimensión de control eferente, y lo sabe por dos datos no menores del contexto: ejerce docencia en educación superior formando futuros docentes de lengua y literatura y, además, tiene un fuerte compromiso con la invención; es, desde hace muchos años, escritora y activista en la promoción de la literatura creativa.

¿Se reflejará eso en sus estudiantes? ¿Habrán en los casos por revisar remanentes de estos datos contextuales?

4.5.1.6.- Interacción, emoción y creación... así leo mejor

“Me considero un lector promedio, he leído hartas cosas en mi vida, pero no sé si tantas obras de arte”. Así empieza relatando E5, versión menos categórica que la expuesta por su profesora, quien en la entrevista afirmó: “es una persona que disfruta mucho leer. Disfruta la literatura, lo ve como un pasatiempo y no es solo eso, sino que además escribe”. Del modo que

⁴¹ Los Servicios Locales, dentro de la ley de Nueva Educación Pública, son los organismos responsables de velar (no ya los municipios) por la calidad, la equidad y la mejora continua de los centros educativos, atendiendo a las necesidades territoriales con apoyo técnico-pedagógico, administración de finanzas y planificación -también control- de gestión.

sea, E5 cree que las verdaderas obras de arte son aquellas reconocidas por ser “top, por ejemplo las distopías clásicas, *1984*, *Un mundo feliz*, incluso top como *Así habló Zaratustra*” (E5).

Su gusto por la lectura inició por su familia, sobre todo por su abuela, su tía y sus papás, quienes son parte de una comunidad cristiana y habituaban a compartir lecturas bíblicas. Así relata en la entrevista:

la familia por parte de mi mamá es cristiana, entonces siempre ha tenido cerca la Biblia para leer, también mi tía es profesora de historia, entonces cuando era chico, me compraba libros de historia ilustrados, creo que también tengo uno por ahí, que son libros de historia ilustrada que la iban contando como si fuera una historia con principio y final... también mi papá me metió en la literatura un poco más de adultos; me metió a Stephen King, a Lovecraft, a Nietzsche (E5).

También relata que es habitual que en las conversaciones familiares, quienes operan como “recomendadores”, realicen una pequeña reseña de las obras y que, tiempo después, propongan interacciones para ver cómo va la lectura y propiciar pláticas sobre las impresiones y aprendizajes que van creándose.

Entre las lecturas bíblicas de su familia materna y las lecturas para “adultos”, como él califica, E5 fue desarrollando un especial gusto por la literatura de terror. Conocer a Lovecraft fue una experiencia clave que describe de tres momentos:

El primero fue de... como de curiosidad solamente, empecé a leer de curiosidad por saber qué pasaba no más. El segundo fue como de excitación así, porque le empecé a contar a todo el mundo, le empecé a contar a mi papá, a mi mamá, a mi tía, a mi abuela, a mi prima, a cualquiera de mi familia que lo encontrara; le empezaba a hablar del libro, como que me parecía muy como, muy... excitante esa nueva experiencia que tenía. Y al final fue como el final fue como, no sé, una especie de, como de no sé, paz, así como que este libro me gustó, este autor me gustó, tengo que leer más de él, fue como ese tratar de seguir leyendo... (E5).

Además de las interacciones familiares, para E5 resultó clave ser parte de un club de lectura de participación voluntaria que se armó en la escuela a la que asiste (este es el club de lectura que nació por inquietud de la profesora, sin apoyo ni reconocimiento formal en la escuela).

En ese espacio conversan sobre libros, se recomiendan obras y, en no pocos casos, establecen desafíos de escritura creativa que luego comparten y critican. La profesora ha llevado autores al club, familiares de autores y miembros relevantes de comunidades vinculadas a alguna obra literaria. Me llaman la atención sus dinámicas con lo literario, quizá movido por esa curiosidad, le pregunto cómo es su relación con la literatura (pero la que acontece diariamente en la sala de clases). Su respuesta vuelve a inquietarme:

Ahí hablamos más de cómo aprender a escribir, de las puntuaciones, de las palabras... como que es un hacer más técnico más que nada, como que siempre, al menos siempre me ha dado esa sensación de que es más técnico, como que no... claro, leemos, pero en vez de analizar el texto en el sentido de qué es lo que quería el autor o algo, es como interpretar con comprensión de lectura las ideas de este párrafo, su idea principal y secundaria, todo eso más allá de cómo lo emocional que podría transmitir la literatura (E5).

Como se advierte, la suspensión consciente de lo emocional en desmedro de lo técnico, dentro del contexto escolar, riñe con aquellos elementos que configuran la esencia de sus buenas experiencias lectoliterarias (fundamentalmente de las extraescolares), es decir, con las interacciones de mediación lectora (familia o pares en el club de lectura), con las disposiciones de apertura emocional (que se clausuran con la técnica escolar) y con las disposiciones creativas que le han permitido, tanto en el espacio del club como en los espacios privados de su hogar, sostener una trayectoria de escritura literaria fuertemente influenciada por las lecturas de terror.

4.5.1.7.- El valor de la conversación

Tanto E6 como su profesora coinciden es que ella es una buena lectora de literatura. Piensa, como comenta en la entrevista, que esto se debe a que su propia madre lo es y a que le gustaba ver los libros que había en algunos puestos de las ferias libres que frecuentaba, también con su madre y con sus abuelos, cuando pequeña. Dice: “mi mamá es buena lectora, me leía cuando chica, me leía *Papelucho*... igual me gustaban los libros porque iba harto a la feria, y ahí había ciertos estantes de libros y me gustaban” (E6).

Hoy cursa tercero medio y, a sus 17 años, piensa que ese gusto por los libros se ha ido alimentando por la buena costumbre de hablar sobre las obras y por las ganas de leer alguna película que haya llamado su atención. En relación con las películas, señala que:

la mayoría de los libros que he leído ha sido porque he visto las películas y digo, 'ah y cómo será el libro', y me lo compro y lo leo. Me pasó así con *Matilda*, *Charlie y la fábrica de chocolate*, *La razón de estar contigo* y *Los juegos del hambre* (E6).

Las películas, de este modo, se transforman en una exterioridad que le ha permitido desarrollar lo que ella llama un sistema crítico de lectura, es decir, un sistema comparativo de dos registros estéticos. Así le pasó con *Harry Potter*, libro que leyó después de ver el filme con la finalidad de establecer comparaciones entre ambos objetos. Pero no es todo. Su afición lectora se sostiene, como antes esbozaba, en las frecuentes conversaciones que en su experiencia han ocurrido tanto fuera como dentro de la escuela. Relata, en el contexto de una lectura asociada al plan de evaluación (*Rebeldes*), que tras alucinar en una lectura personal que hizo en el transporte público (metro), llegó a la escuela a conversar con su grupo más cercano:

cuando llegué al liceo, las cabras me decían ¿Oye te leíste el libro? Sí. Oye, pero excelente, me encanta el personaje de Ponyboy, me encanta Cherry, la dibujé de hecho. Y hasta mostraban dibujos... porque eso hacemos, dibujamos a los personajes, es decir, como nosotras creemos que son gracias a lo que dice el libro (E6).

Esas conversaciones, que ocurren en el recreo o en la misma clase cuando la profesora media la instancia, se vieron mermadas por el contexto pandémico, donde, como ella misma dice, no solo bajaron las interacciones sino que, además, se le generó un estrés lector que la alejó un poco de su ritmo habitual de conversaciones y de su también habitual costumbre de encariñarse con los personajes.

me encariño con los personajes y me da pena cuando se mueren, como lo que le pasa a muchas historias y conecto, a veces empatizo con algún aspecto de alguno de esos personajes, quizás con las relaciones, digo pucha, esto se parece a, no sé, la relación que tuve con un amigo (E6).

Cuando rememora sus clases presenciales, señala como gran valor las instancias de conversación y el desarrollo de actividades en equipo, donde la profesora daba espacios para opinar y realizar lecturas conjuntas. Comenta que, al no estar físicamente, solo le queda como espacio relevante la comparación con las películas y algunas conversaciones familiares que no alcanzan a ser tan fuertes como las que tenía en clases.

4.5.1.8.- El cantante venezolano

Para su profesora, E7 es un mal lector literario, más bien, y como ella afirma, un lector funcional. Señala:

Es un lector funcional. Él es un chico súper responsable, pero, así como cumple con los deberes de lectura cumple con los deberes de historia, que no es su asignatura favorita... Las de arte... trata de poner lo mejor de sí mismo, pero no es algo que lo haga vibrar, definitivamente. Por eso yo pienso que son lectores funcionales; porque en el fondo lo hacen porque la escuela se los pide. Lo hacen de la mejor manera posible porque son personas que están preocupadas de sus notas de su desempeño, pero no tienen estos hábitos fuera de lo que la escuela les solicita.

Él está de acuerdo, aunque, como se verá en este pequeño relato, lo relativiza constantemente.

No, realmente, no sé, nunca me ha llamado la atención, o sea sí he leído algunos relatos y cosas así, pero no es como que me apasione pues, ni nada de eso pues, lo veo como más, mm, este... normal pues, cuando me mandan a leer un cuento o algo así para una tarea pues yo lo hago y este... sin problemas pues, pero no es como que me apasione mucho (E7).

E7 llegó desde Venezuela hace dos años. Tiene 17 y cursa tercero medio. Cuenta que en su país natal las clases estaban mucho más centradas en los recursos gramaticales de los textos, y que, estando allá, su abuela y su madre (profesora de educación especial, la llama) le sugerían que leyera aunque no tenían, como familia, instancias de mediación.

recuerdo que a veces me daban libros, pero no eran así de literatura, eran más de cosas de la adolescencia y cosas así y yo los leía, pero los dejaba a medias y tal, como que me interesaban más cosas que no fueran la lectura... no sé, ver películas o escuchar música (E7).

El detalle del cine y de la música, de momento, no me pareció relevante. Error. Más adelante se verá cuán clave es para su desarrollo lector. Me interesó conocer su experiencia lectora en Chile, me dijo que aquí las clases están más centradas en los textos y menos en la

materia de gramática, que en comparación con Venezuela, aquí se leía en clases y se hacía cosas entretenidas para abordar las lecturas.

no me acuerdo del nombre del relato ni nada, pero sí, este... más o menos de qué trataba, eran como 3 hermanas las cuales eran princesas, una se tenía que casar con un hombre de la realeza, y entonces este necesitaban voluntarios, ya que algunos no querían pasar por pena y tal y yo pasé ahí porque, no sé, me gusta participar en clases, más que todo cuando son presenciales pues, entonces este... como ninguna de las chicas quiso participar para hacer de chica, me importó y yo lo hice, entonces como no sé, yo también he actuado algunas veces en algunas obras así... escolares y tal... nos divertimos mucho haciendo la escena, la profe también disfrutó, me puso buenas notas y fue como un ambiente muy muy agradable (E7).

Esta comparación con el sistema venezolano tiene, como muchas otras cosas de estos relatos, una explicación contextual. Según propone Illas (2017) al revisar la producción curricular de Venezuela en lo que a educación literaria refiere, las clases están, y han estado durante décadas, centradas en lo lingüístico textual, razón por la cual, según el teórico venezolano, la literatura tiene un rol secundario. A lo anterior debe adicionarse un fuerte compromiso con el canon, la ausencia formal de cursos de literatura durante la trayectoria formativa (solo es obligatorio en los últimos años y con pocas horas de docencia directa), la didactización centrada en procesos gramaticales (teniendo textos literarios casi como meros ejemplos o medios para análisis morfosintácticos) y, por cierto, una formación docente que ha relegado la estética a un discurso de segundo orden. Afirma Illas:

El desarrollo de la competencia literaria se ha ensombrecido por el desarrollo de la competencia lingüística. De allí que la literatura ha sido subsidiaria en la enseñanza de la lengua y su tratamiento metodológico ha estado regularmente mediado por un libro texto o un manual que plantea el abordaje de las obras de forma fragmentaria y con poca significatividad, dado que las clases se centran en la respuesta de cuestionarios, la memorización de informaciones derivadas de contextos históricos-literarios y la asignación obligatoria de lecturas (2017, p.59).

Pero volvamos a la entrevista. En el fluir de la conversación, volvió a mencionar, vinculado a lo favorable de los ambientes creados en clases para leer, que se sentía tan cómodo con la

música y con el cine. Esta vez comprendí que debía profundizar en eso. ¿Qué haces cuando ves una película que te gusta?, le pregunté. Voy pensando cómo sería un mundo en el cual pase eso, me dijo, y añadió “cómo sería y qué pasaría si yo fuera uno de ellos, cómo actuaría, también ponerme en los zapatos del personaje e ir pensando... qué haría él, cómo lo hizo y todas esas cosas” (E7). Entra a las dinámicas del relato cinematográfico porque se siente atraído por el formato audiovisual, se imagina parte de la historia e incluso toma ideas para escribir sus propios relatos de ficción. Dice:

antes me gustaba mucho escribir cosas, yo tenía un cuaderno donde escribía mis propias historias, me llama más la atención escribir que leer. He escrito una historia sobre la vida de una persona esquizofrénica, la cual escucha voces, y pues yo para eso me puse a investigar algunas cosas, también he escrito canciones así urbanas ... un poco románticas, baladas y cosas así (E7).

El cine resultó ser una exterioridad que gatilló escrituras. Relatos y canciones. Eso escribe. Es más, no solo escribe sus canciones sino que también las canta, las difunde, las comparte en comunidades digitales propias del campo. Para nutrir sus canciones, me dice que emplea recursos poéticos como la rima y algunas figuras que aprende en la escuela, mientras que, temáticamente, se inspira en historias que ve y noticias que lee (gusta más de leer textos periodísticos). Tengo la sensación de que, contrario a lo que dijo su profesora, él no es tan mal lector. ¿Qué significará para él ser un buen lector literario?. Me contesta que él lee y disfruta cuando no es por obligación, que eso lo aleja un poco, que el tema de hacer trabajos le hace pensar que solo hay que leer para la nota, y que como no tiene tan buenas notas, no cree que sea un buen lector.

Este caso me hace pensar en que la lectura mediada es clave. En su familia, si bien hubo recomendaciones, no hubo ninguna mediación. La escuela, en Chile, le ha ofrecido muchas oportunidades de lectura mediada, lo cual le hace sentir cómodo y con grata disposición, sin embargo, cuando estas mediaciones son conducentes a lecturas evaluadas, esa disposición cambia y, es más, construye la idea de un mal lector literario que no es tan capaz de hacer las cosas que el colegio pide. ¿Y fuera del colegio? Fuera del colegio no existe esa presión, existen, más bien, exterioridades (cine y música) que le agradan y le disponen a hacer acciones literarias: imaginarse parte de una historia, crear relatos y canciones, aplicar recursos estéticos y ser parte de un circuito de difusión cultural.

4.5.1.9.- Un viajero que antes leía más que ahora

Nació en Siria. A su abuelo, quien aún vive en ese lejano país, le gusta mucho leer, de hecho tiene, como comenta E8, un estante lleno de libros. A los 8 años se fue a Venezuela y a los 12 se vino a Chile. Migró de Siria en el 2013, dos años después del inicio de la guerra civil y, según reportan algunos sitios especializados⁴², fue precisamente la fecha en que comenzaron a darse vulneraciones de derechos hacia niños, niñas y adolescentes de manera sistemática y profusa: desnutrición, ausencia de bienes y servicios y escuelas destruidas. De hecho, en 2016, la UNICEF reportó que 2,1 millones de infantes en Siria no tenían acceso a la educación, quizá por eso muchos y muchas, incluyendo al estudiante de esta historia, no solo debieron buscar otros horizontes sino que tuvieron que desarrollar procesos de aprendizajes en sus casas, con las reducidas herramientas que una sociedad golpeada ofrece.

Él recuerda que su abuelo le leía historias y le contaba cuentos de grandes gestas patrias; recuerda haber estado sentado en sus piernas; pero recuerda difuso, dice que era niño, que pasaba cosas feas en su país. Como decíamos, a los 8 migró a Venezuela y ahí estuvo 4 años, de las cuales dice no guardar muchos recuerdos. Hoy, a sus 16, cursa tercer año medio y dice no ser un gran lector, aunque lo fue. Su profesora, al igual que el caso anterior, piensa que E8 es un lector funcional. Él, sin embargo, lo pone en duda: “me gusta leer, pero, a la vez, no mucho, o sea me tiene que interesar mucho la historia porque yo me distraigo muy fácil y a veces no comprendo bien algunas palabras” (E8).

Como otros casos, se denomina buen o mal lector dependiendo del libro y de si está entendiendo o no. Aunque antes, como él dice, fue un gran lector.

antes leía en *Wattpad*, así como historias y esas cosas, no sé, como aventura, drama y esas cosas; historias de gente tipo no conocidas; no son escritores conocidos, sino que son escritores en esa plataforma y ellos inventaban sus historias... yo conocí a una amiga que leía demasiado, pero demasiado, se podía leer dos historias al día y tenía su biblioteca llena de libros. Entonces yo me interesé y le pregunté cómo se llamaba la aplicación y qué historia leía y me la recomendó, la instalé y me puse a leer a leer a leer, y ahí sí leía dos

⁴² Las referencias fueron tomadas de “Los niños en Siria”, escrito por Priyanka Sinha y publicado en el sitio <https://www.humanium.org/es/siria/>

historias por día... pero con el tiempo fui perdiendo el interés o me quedaba sin tiempo por los exámenes (E8).

La recomendación de amigos, también como se ha visto en otros casos, pareciera ser relevante. E8 me cuenta que se interesó hacer lo que escuchó a muchos decir: “le lectura permite entrar a otros mundos”. Y lo hizo durante el 2019. Dice que logró excitar su mente y su imaginación. Así lo relató:

la mente se me iba a otros mundos, pensaba cualquier cosa con los textos que yo elegía leer y que me gustaban, les prestaba demasiada atención y... me imaginaba las situaciones, todo lo que leía, así como como debe ser un libro (risas). Me sirvió mucho para la imaginación y la creatividad, porque definitivamente, ahora aunque no leo, creo que leer un libro es mucho mejor que ver una película, porque una película solamente es una versión pero leyendo un libro, o un relato, cada persona lo ve de una manera diferente y eso es lo más bonito (E8).

La pregunta era obvia... ¿qué pasó, por qué dejaste de interesarte en la lectura?. Yo diría que las pruebas y el tiempo, dijo. De hecho, afirmó:

Yo diría que las pruebas y el tiempo, estaba además venido desde Venezuela a Chile, entonces como que también creo que me cambié de casa, entonces como que tantas cosas así, como que no me permitían estar concentrado para leer otra vez como leía antes, me distraía. Yo necesito tiempo y un espacio especial, que no me desconcentre, entonces para leer leer, me queda el colegio (E8).

Al no tener ni tiempo ni espacio especial, como dijo, la escuela se transformó en su lugar de lectura. En el colegio, sin embargo, dice no prestar tanta atención y leer con menos profundidad que como lo hacía antes (interactuando con su amiga, imaginando y creando historias paralelas, que eran lo que hacía en época de más lectura). Añade que para él, leer en profundidad es tomarse el tiempo e ingresar a la historia prestando atención a las emociones suyas y de los personajes, y que, pese a leer “*por encimita*”, en la escuela le va bien porque para las pruebas ya sabe qué le van a preguntar y con la lectura de resúmenes le basta.

En las clases, pese a todo, dice que ha encontrado un espacio ideal para leer y conversar sobre lo que lee (marca las clases como algo opuesto a las evaluaciones en cuanto a clima lector).
Relata:

durante las clases nos ponemos a leer relatos y escoge (la profesora) a varios alumnos que lean, como que cada uno lea una parte y después como que nos pregunta qué entendimos, qué pensamos sobre ese tema y nos pone después a hacer una actividad, o solamente nos pide nuestra opinión, depende del día... una vez nos puso a escribir una obra de teatro que teníamos que leer... otras veces cada uno tenía que hacer sus guías que eran en pareja o en grupo y otras que eran cada uno solo (E8).

Los contextos lectores, como se ve este caso y en varios otros ya revisados, son claves para la configuración identitaria de lo que supone ser un buen o mal lector. En esta situación, la recomendación de una amiga a la exterioridad libro en formato de *Wattpad* supuso el inicio de una época lectora donde fue clave contar con tiempos y espacios especiales para poder interactuar, imaginar y crear historias paralelas. Pese a que las pruebas, como se vio, le constriñen a un tipo de lectura menos profunda, en ausencia de potenciales de desarrollo extraescolares, la sala de clases y la mediación sí logran generar un clima favorable (que como siempre, deja de ser tal desde el componente de calificación de lectura).

Dicho lo anterior, y estableciendo una mirada común en los cuatro casos vistos, puede decirse que, en este espacio relacional, emerge como transversal: la suspensión consciente de lo emocional al momento de leer en el contexto escolar (4 de 4 casos), presencia de mediaciones familiares y/o filiales en los relatos (3 de 4), alta valoración a las interacciones escolares (3 de 4), gatillantes múltiples de lo estético (cine, música y películas basadas en libros; 3 de 4), presencia de las notas como detonantes de valoraciones negativas (4 de 4) y presencia de dominios y disposiciones lectores duales (4 de 4 casos).

4.5.1.10.-Tres casos de un colegio particular pagado

Tal como en el primer caso, este colegio es parte del Sello Boston Educa (Ex Educa UC), lo cual supone ser parte de un sistema de gestión educacional que centraliza y sistematiza tanto los procesos administrativos como pedagógicos, a fin de robustecer la calidad y permitir, ni más ni menos, la mejora permanente de los resultados de aprendizaje (teniendo como meta altos

estándares de desempeño académico, los cuales serán exitosos en la medida que existan buenos resultados en mediciones externas y habilitantes).

Ubicado en la Comuna de Macul, Región Metropolitana de Santiago de Chile, y sin subvención estatal (es un colegio particular pagado), este espacio educativo declara (quizá estrictamente vinculado a su pertenencia a Boston Educa) un fuerte compromiso con la excelencia y con los resultados.

Fundado en 1953 por el párroco padre Eladio Vicuña, este colegio declara el deseo de formar alumnos hijos de Dios, cuya meta ha de ser la plenitud de sus talentos. Consistentemente, señalan en su misión la necesidad de reconocer en la persona del alumno el eje central, promoviendo su excelencia personal y cristiana, para asumir un compromiso con la evangelización de la cultura.

Más allá del afán evidentemente evangelizador, cabría preguntarse cómo estos datos informan las experiencias de lectura y, más incluso, cómo estos datos se vinculan con el Sello Boston Educa. En palabras de la profesora, el mensaje institucional se ve reflejado en el firme compromiso con el canon, en la búsqueda de excelencia pedagógica y en la permanente preparación para las evaluaciones externas, dando cumplimiento irrestricto a las bases curriculares. En su quehacer, lo anterior se ve reflejado en la homogeneización de sus instrumentos, los cuales siempre deben parecerse a la PTU o al SIMCE, dependiendo el curso que imparta; con poca innovación en cuanto a las lecturas canónicas y con un fuerte compromiso editorial (en lo que a selección de obras refiere y/o en lo que el Sello Boston decreta).

De este escenario de cumplimiento irrestricto, sin embargo, surge un dato contextual relevante. Dado que, ministerialmente se impulsó un ajuste en 2019 que supuso impartir un electivo de Taller de Literatura, la profesora se vio conminada a cambiar su didáctica (o quizá a hacer lo que siempre quiso hacer) para hacer cobertura del programa mencionado. ¿Qué se espera en el electivo de Taller de Literatura? Según la Base Curricular, se espera, entre otros propósitos:

-Producir diversos géneros escritos y audiovisuales para desarrollar y comunicar sus interpretaciones de las obras leídas.

-Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos de la literatura que den cuenta de sus proyectos personales y creativos.

-Contribuir con sus comentarios, sugerencias, interpretaciones y críticas a los procesos de lectura colectiva y de escritura creativa de sus pares.

-Revisar y reescribir sus propias producciones (escritas, orales o audiovisuales) a la luz de los comentarios, críticas y sugerencias de sus pares, para enriquecer su producción creativa.

-Construir trayectorias de lectura que surjan de sus propios intereses, gustos literarios e inquietudes, explicitando criterios de selección de obras y compartiendo dichas trayectorias con sus pares.

-Producir textos y otras producciones que den cuenta de sus reflexiones sobre sí mismos y sobre diversas temáticas del mundo y del ser humano, surgidas de las interpretaciones de las obras leídas, de sus trayectorias de lectura personales y de los criterios de selección para estas.

En resumen: crear, recrear, interpreta, criticar y reflexionar sobre, desde y para la literatura. ¿Habrá experiencias biográficas marcadas por esta contingencia curricular? ¿Habrá diferencias entre las experiencias del taller y las de la clase regular? Ya lo veremos en los siguientes relatos.

4.5.1.11.- Todo empezó por moda

Es una buena lectora de textos literarios, dice ella y lo refrenda en entrevista su profesora. Aunque ahora he estado medio alejada, afirma E11. Su gusto nació por moda, más bien para estar a la moda, según comenta. “Yo también quiero ser *cool*, entonces voy a leer lo que todos leen” (E11). Así llegó a *Los juegos del hambre* y a *Divergentes*. La moda estaba instalada en redes sociales y en las películas que, en 2015, todos comentaban.

Su mayor influencia la tuvo en Venezuela, su país natal. Una amiga la llevó a la moda descrita, y, por cierto, a los libros presentados. A Chile llegó el 2018 y dice que aquí es mejor que allá, que allá están muy centrados en las materias de lingüística. Para leer como le gusta leer, se apura en decir, necesito ciertas cosas: espacio y tiempo. Por eso valora la escuela, porque cuando estaban de manera presencial disponía de horas diarias para leer (en ese sentido la pandemia le golpeó durísimo). Relata:

teníamos un módulo de dos horas el lunes y el martes teníamos una sola hora de lenguaje y ahí el profe aprovechaba de decir 'ah, bueno, este va a ser un espacio de lectura, para que aprovechen y vayan leyendo el libro que tenemos que leer este mes' y ahí se supone teníamos que leer (aunque no todos leían, es verdad) ... La hora era nuestra, como que siempre decía 'ya, pueden aprovechar la hora para leer' y aparte teníamos un cuadernillo, por así decirlo, de lectura, en el cual poníamos 'ya, avancé tantas páginas, esto lo resalto, esto no me gustó, quedé en este capítulo' y no sé, ahí le entregamos el cuadernillo al profe y él lo firmaba para asegurarse que habíamos leído y eso al final también era una nota, nota como del proceso de trabajo en clase, para saber si habíamos trabajado en esa hora (E11).

Además de ese cuadernillo con nota que, según comenta, no tiene mediación didáctica, ella suele llevar un registro con *posit* de colores de lo que lee y de lo que le gusta, así, cada cierto tiempo, vuelve algunas citas que le parecen inolvidables. Con ese sistema, ha destacado frases que le gusta aplicar en su cotidianidad y, sobre todo, destaca acciones que le dejan aprendizajes: "si este personaje actúa así en tal circunstancia, yo, en alguna parecida, puedo actuar igual" (E11).

Esa lectura emocional de las obras no siempre ocurre, por cierto hay excepciones. La escuela, según dice, le permite saltarse lo emocional por tres razones: primero, porque las lecturas tienen personajes que no le permiten esa conexión porque están muy lejanos de su realidad, segundo, porque el último tiempo están destinando más horas a preparar la prueba de ingreso a la universidad, y eso, en su juicio, le quita todo el tiempo de lectura (está en cuarto medio y en ese momento la prueba de ingreso cobra bastante importancia). Tercero, y no menos relevante: no tiene, en ese espacio, capacidad de decisión.

Pese a lo anterior, tiene gratos recuerdos de una lectura escolar que le permitió activar todos sus códigos de colores: *La granja de los animales*.

me gustaba como estaba escrito, o sea más allá de los personajes, como que me gustaba lo dinámico que era, por así decirlo, me gustaba mucho como el estilo en el que se escribía, porque creía que era como no se ponía a redundar en cosas del mundo, se ponía a contextualizar, a hablar de más, era como más interesante, entonces me gustaba como el ritmo que tenía, por eso otra cosa que más allá de los personajes o de la trama, me gusta mucho como los aspectos técnicos de los libros, por así decirlo, como el ritmo que pueden llegar a tener, el lenguaje que usan, cómo se escriben y cómo avanza la historia, más que

de qué se trata, sino cómo lo sobrellevan, por así decirlo, o sea ni muy lento ni muy rápido. Entonces no sé, cuando decían lo de los cerdos, cuando me daba cuenta de lo que simbolizaba que fuesen cerdos, era como 'oh dios mío, cómo se atreve a hacer eso' no sé, era como más entretenido, sobre todo porque era como 'ah, chisme, chisme' era como entretenido o sea cómo se atreve a escribir esto así y en esa época. Y era como entretenido ver las metáforas que hacía y como todo lo que significaba, como todo el mensaje detrás de cada una de las cosas que escribía, más allá que los personajes, era como lo que simbolizaba ese personaje, tipo si era en un cerdo 'oh, es un cerdo', entonces no sé (E11).

Si bien piensa que en las clases el foco está mucho más en la comprensión de lectura y menos en disfrutar los libros (la comprensión para preparar la prueba de ingreso a la universidad), destaca que la misma escuela ha generado un espacio genial, el taller.

Ese es un espacio más que todo de interpretación... por ejemplo, el último trabajo que tuvimos era hacer una interpretación de cualquier cosa que nosotros quisiéramos, podía ser como un libro, una película, una serie, un libro como tal, lo que sea, y escribir lo que nosotros entendíamos de cierto detalle. Por ejemplo, no sé, yo lo había hecho de un juego que me gusta, y me gustaba la relación que tenían dos hermanos, como que ellos están como peleando, entonces 'ya profe, ellos están peleando, pero yo encuentro que esto, que es debido a esto' como que intentaba desglosar la razón por la cual estaban peleados, como lo que yo entendía y como todos los guiños que le hace el juego en general y como que escribía como una cosa argumentativa y la profe decía "ya, su interpretación me parece bien y ahora tienes que hacer un cuento, un poema o algo así". Entonces yo ahí hice mi poema, hice un poema sobre eso y después la profe repartió los textos, los textos como entre diferentes grupos y nos mandaba a interpretar el texto de otras personas. A mí me puso con otros 4 compañeros y decía 'ya, ustedes van a trabajar en el texto de este anónimo'. Y nos ponían teníamos que leer el texto y decir lo que entendíamos (E11).

Además de la relevancia de las influencias (sus exterioridades nacieron de querer estar a la moda), del espacio adecuado y del tiempo de lectura que aparecen en este caso, la narración sobre E11 nos entrega dos elementos que antes no había aparecido: la prueba de ingreso universitario y el taller de literatura como espacio curricular. Según su narración, la clase tradicional mantiene el componente técnico vinculado a las notas de control, como se ve en el caso del cuadernillo de lectura en clases sin mediación didáctica, y la evaluación de ese espacio le hace

juzgar que pierde la riqueza de su modo de lectura con textos más cercanos a su realidad, con fuerte vinculación emocional y con capacidad deliberativa (todo eso se pierde por el foco en la preparación prueba). Como contraparte, aparece en su relato el taller (en tanto espacio curricular) donde se interpreta (el producto que se escoja), se crea, se toman decisiones, se comparten las producciones en grupos de análisis y se transforman registros (de crítica literaria a ficción literaria).

4.5.1.12.- Pruebas y taller... cosas distintas

Él se reconoce como un buen lector, aunque su profesora piensa que más bien tiene interés en los buenos resultados, y que no tiene tanta afinidad con la literatura como con otros temas más bien históricos. Su origen está en las conversaciones familiares. En mi familia, dice, “todos leemos y comentamos, nos vamos recomendando cosas también” (E13).

Mi papá sobre todo nos instruye, usa referencias de libros, los cuales nos dejan tan intrigados, que queremos leer esos libros que él dice. También nos recomienda... tenemos una biblioteca pequeña, donde también tenemos hartos libros que son bastante interesantes y... también es como el tratar de complementar diferentes ideas porque a veces vemos películas, las complementamos con un libro que leímos o con un poema que hemos escuchado y que también nos hacen resonar en la cabeza, entonces se los compartimos a los demás (E13).

En el colegio, dice, sus lecturas domiciliarias también contribuyen a que sea un buen lector, aunque el último tiempo no ha tenido tantos espacios para leer, reconoce. ¿Por qué?, le pregunto. Por la PTU, me responde. E13 está en cuarto medio y, al igual que el caso anterior, debe invertir tiempo en prepararse para ingresar a la universidad.

yo creo que hace más de un año que no leo un libro por gusto propio, así tomar un libro y decir ‘ah, quiero leer este libro porque me interesa’. No, tengo que leer los libros que me da el colegio, porque tampoco tengo, o sea no me hecho, el tiempo necesario... entre las clases online, a base de que ahora estamos todo el día en la casa nos dejan más asignaciones, nos dejan más tareas, entonces tenemos que hacer varias cosas de diferentes asignaturas y durante la semana, más ensayos PTU, y si bien ahí aparecen textos literarios, no es lo mismo, porque siento que una cosa es rendir una prueba, en cambio, querer disfrutar de un libro o de un poema requiere no tener tiempo limitado para leer relajado, con profundidad (E13).

Esta idea de que las pruebas no permiten disfrutar los textos, y más incluso, la normalización de que debe ser así porque para está el colegio, es refrendada por E13 cuando dice:

Yo creo que a veces en las pruebas uno se queda también guardado con esto que uno siente cuando lee, por el tema del tiempo, porque a veces el tiempo no acompaña y a veces uno tiene que resumir lo que uno sintió en este libro, a veces el tiempo es muy corto y a veces el papel, cuando era presencial, no alcanzaba el texto para expresarse.

¿Y qué haces con eso que sientes cuando leer? Pregunté de golpe.

No lo expreso, porque ya lo conversé hartito y bueno, me quedo con eso guardado y al final me quedo feliz con que di una buena prueba, al final termino, cuando me dan la nota de una prueba, cuando sé que me va bien es porque me sentí seguro respondiendo y me dan la nota de la prueba y es buena, me quedo bastante conforme porque ahí pude expresar todo lo que dije, o sea aunque no expresé todo lo que dije, aun así me fue excelente (E13).

¿Y siempre es así, en todas las clases y en todas las pruebas?, volví a preguntar. No, no siempre, me dijo. En el taller es distinto. Ahí hacemos “cómic, inventamos historias, monólogos de los textos que leemos, tenemos más tiempo para leer... además, leemos en equipos, conversamos, debatimos, en definitiva, se sale de la rutina de lo que es siempre la evaluación escrita, alternativas, verdadero y falso” (E13).

Este caso no devuelve a la relevancia de la mediación familiar y refrenda, a su vez, una realidad propia de las y los estudiantes de cuarto medio (al menos de los entrevistados para esta tesis): la PTU como evaluación macro que no permite disfrutar los textos literarios. Este fenómeno, llevado al caso de las evaluaciones micro, nos demuestra lo mismo: en la evaluación no es posible expresar lo que se siente ni hacer las lecturas con el tiempo y la profundidad que se requiere. La excepción, en este relato, vuelve a ser el taller como espacio curricular.

4.5.1.13.- Mi mamá escribía cartas

Su profesora dice que es una excelente lectora, y ella lo confirma, pero añade que no lee tanto en cantidad sino en mucha profundidad.

me llama mucho la atención investigar a fondo como una obra y no sé, sus autores, por ejemplo ir hilando como el conjunto de libros y cómo se relacionan y que al final todos tienen como la influencia de dónde ellos se desarrollan y viven y todo eso (E12).

Su afición lectora viene de su madre, ella trabajaba como secretaria en la biblioteca nacional (ahora en el Ministerio de cultura), creció, me dice, en un entorno lleno de libros, lo que ha significado un gusto especial por esa estética: “en mi pieza tengo como un lugar con hartos libros, que ni siquiera me los he leído todos, pero como que verlos ahí me gusta” (E12).

No es solo su madre, de todos modos, también el colegio ha favorecido en su desarrollo como lectora, incluso cuando debe leer por obligación cosas que no le atraen, trata de sacar cosas positivas de esas obras, porque al menos la mantienen activa en cuanto a lectura y, por qué no decirlo, le permiten tener buenas notas (lee el día antes para las pruebas porque ya saber, más o menos, qué y cómo le preguntarán).

Si bien no comparte la forma estándar de evaluar, mucho menos la poca capacidad deliberativa, señala que advierte un cambio con la inclusión de los electivos (el taller referido en casos anteriores como nuevo espacio curricular). Dice con los talleres “se empezaron a priorizar los trabajos en grupo, otro tipo de pruebas, ahora no tantas pruebas como las tradicionales “entre comillas”, sino como unas donde se desarrollan más habilidades del estudiante” (E12).

Cuando dice pruebas tradicionales, entre comillas, dice pruebas con opciones únicas y múltiples, en un tiempo determinado, sentados en filas y en completo silencio. ¿Y esa forma tradicional de evaluar, influye en cómo te predispones para leer?, pregunté.

yo creo que algo que influye mucho es el tiempo, cuando es algo para el colegio hay tiempos muy establecidos, por ejemplo, te dan las lecturas de todos los meses, pero todos los meses uno tiende a decir ‘ya, siempre es al final del mes la evaluación’, y aun así es menos de un mes de lectura y uno tiene que hacer otras cosas, en pandemia igual es un poquito más agobiante, entonces uno como que termina leyendo apurado, en cambio cuando son lecturas por gusto, como que uno lee en sus tiempos libres, en esos tiempos donde uno dedica a hacer lo que le gusta, lo dedica a la lectura, entonces es distinto. Como que leer para el colegio pasa a ser una tarea más, leer por gusto es como literalmente lo que te gusta (E12).

Y cuando lees por gusto... ¿cómo lees?. Pregunté.

completamente distinto, por ejemplo puedo pasarme dos días leyendo la misma página, porque cada vez puedo encontrar más cosas y porque me interesa ver más allá, no es como ‘me tengo que terminar el libro’, no, sino es como realmente disfrutarlo, realmente leerlo desde no sé, desde lo intuitivo, así de ‘oh, me gustó mucho esta línea, la leo, la leo, la leo, la interpreto de mil formas’ y eso jamás me pasaría como para un libro del colegio (E12).

Esas mil formas de interpretar, que jamás podría hacer en una lectura para el colegio (salvo para los talleres electivos) se materializan en escrituras literarias. Su afición no es solo leer, también es escribir... ¿De dónde viene tu gusto por la escritura?, dije, y respondió: “Mi mamá escribía mucho en su adolescencia, me decía que le encantaba hacer cartas, como que escribía cosas más tiernas, así como mamonas, cosas así, pero escribía hartito” (E12).

Según se aprecia en este relato, el entorno lector y la mediación familiar son relevantes para el desarrollo de lectores literarios. En el caso explorado, tanto la familia como la escuela han aportado al gusto por leer, reservando, por cierto, que muchas veces la escuela aleja de la lectura por sus dinámicas evaluativas. Sin embargo, nuevamente el espacio electivo de los talleres es clave para potenciar habilidades no estandarizadas, donde es posible, como ella dice, leer más en profundidad y sin la presión del tiempo para rendir con pruebas “tradicionales”, incluso donde es posible, y en esto coincide con los casos anteriores, desarrollar facetas escriturales ficcionales (todas virtudes que, pese a todo, no ocurren según ella en la clase no electiva).

En suma, y al revisar los tres casos de este colegio (todos de cuarto año medio), es posible establecer que surgen como condiciones comunes: las influencias familiares y/o filiales (3 de 3), la emergencia del espacio curricular de taller como experiencia favorable de relación con lo literario (3 de 3), la preparación a la prueba de selección universitaria como determinante didáctico (negativo) de la lectoliteratura (3 de 3), la presencia de dominios/disposiciones duales (3 de 3) y la generación de disposiciones disímiles para leer dentro o fuera de la escuela (3 de 3).

4.5.1.14.- Dos casos del colegio Waldorf

Ñuñoa. Región Metropolitana de Santiago de Chile: aquí se emplaza el colegio (reconocido por el ministerio el año 2011). Atípico al resto de los colegios explorados. Aquí no importa la excelencia de los resultados medibles de manera homogénea porque importa la diversidad de

cada experiencia educativa. Como señala su director, aquí se respetan los ritmos múltiples de aprendizaje, se hace arte, música, ciencia; no se enseña sin hacer.

La misión de este colegio es acompañar cada desarrollo potenciando las capacidades volitivas, afectivas e intelectuales, para ello, dividen las asignaturas según la etapa de maduración del estudiantado, organizan bloques de trabajo que se planifican y replanifican según los consensos que se establezca con los estudiantes y diseñan evaluaciones con absoluto predominio cualitativo: en primero medio todos realizan un libro (que en conjunto se escribe, edita e imprime); en segundo medio hacen una experiencia social (conocen realidades inexploradas desde el servicio); en tercero medio realizan exploraciones laborales y en cuarto medio investigan. ¿Cómo es pensar la clase de literatura en este espacio?

Según la profesora que les representa en esta tesis, la clase de literatura consiste, siempre, en leer en clases, hacer debates, hacer creaciones literarias; ella contextualiza, entrega herramientas de análisis y luego deja que fluya el diálogo. No hay preguntas cerradas ni interpretaciones inequívocas; hay catalización para crear, siempre.

Ella, que fue formada en una universidad tradicional y que tuvo experiencias en colegios que pudiéramos llamar “clásicos”, se sorprendió al conocer esta realidad (realidad cara para el promedio de la población chilena, porque vale recordar que es un colegio particular pagado). Al principio se vio repitiendo las rutinas de otros colegios, pero, al poco andar, descubrió que esta forma de hacer pedagogía tiene sus réditos: ha sido testigo de múltiples creaciones, debates riquísimos y, por qué no, posibles grandes artistas del futuro. ¿Se verá todo esto reflejado en las dos experiencias que revisaremos?

4.5.1.15.- Leer es crear

La profesora dice que él es bueno porque comprende bastante bien lo que lee. Él, que cursa tercer año medio, señala que para llamarse buen o mal lector, todo estaría sujeto a la obra frente a la cual tenga que evaluarse. Depende del libro, dice, porque “hay momentos en que uno capta la atención y hace seguir leyéndolo, y en otros en que uno dice ‘¿qué es esto?’” (E10). En su razonamiento, un buen lector es alguien que es capaz de crear cosas nuevas tras leer. Cuenta que llegó solo a los libros, que no hay mediaciones ni mediadores, aunque sí reconoce que todo inició con una película, *Christine*, y que después de ella quiso ir al libro (esto fue el 2018).

E10 cursa tercero medio en un colegio que dice ha sido importante para desarrollarse como lector, aunque no por las mediaciones didácticas, sino por los espacios.

Me motiva porque en el colegio hay algunos lugares donde puedo estar solo, y ahí me echo una lectura, sin tener que distraerme con los ruidos... de que este un compañero hizo una cosa estúpida, o que este grita o esta cosa, y así sucesivamente (E10).

Fue en esos momentos de lectura, fuera de la sala pero dentro del colegio, que se sintió intrigado por un libro (*Christine*, de Stephen King). Me dice:

El libro la verdad me intrigó bastante, porque el libro tenía algunas partes que no estaban en la película, lo cual me hizo sentir una sensación de 'qué lata'. Porque yo creía que... porque yo era de estos que piensan que una adaptación a película tiene que ser fiel, fiel, fiel al material original (E10).

En conjunto con una amiga, con quien hicieron la lectura de la obra para comentarla, fueron dándose sus hipótesis de lectura, especulando sobre lo que pasaría y sobre el devenir de los personajes. Comenta que esa manera de leer estableciendo hipótesis con base en lo leído la aprendió en *youtube*, mirando a usuarios que analizan leyendas, que incluso en esos canales descubrió las *creepypastas*. Qué es eso, pregunté. Las *creepypastas* son, me respondió "más que género, son simplemente historias de terror creadas en internet por los usuarios, o sea las mismas personas van escribiendo. Yo también escribí una sobre un auto asesino, inspirado en *Christine*" (E10). Y claro, para él, leer es crear, por eso cuando tuvo que trabajar, en el contexto del plan de lectura escolar, con *Marianela*, de Pérez Galdós, no logró conectar puesto que no logró identificar motivos creativos en la obra.

Llegué a este libro (*Marianela*) porque la profe de literatura me había pedido que yo lo leyera para contestar algunas preguntas. Y decidí leerlo para hacer una tarea, no una prueba, porque en mi colegio las pruebas son inexistentes. No me gustó el libro. No entendí nada (E10).

Me llamó la atención que me dijera que en su colegio no había pruebas. En efecto, como se revisó, ese "lenguaje" no es parte del proyecto educativo en cuestión. Hacen guías, trabajos en equipos, debates, trabajos de creación, de análisis e interpretación, pero pruebas, como se ha visto en todos los otros casos, no. Además del detalle de las pruebas, me llama la atención que su

manera de leer analítica la haya aprendido de internet y no en la escuela, así mismo, que participe en comunidades de escritores en línea. No me asombra, porque ya ha aparecido, ni la película como exterioridad detonante ni la búsqueda de espacios privados de lectura dentro de la escuela, lo que sí me asombra es su definición del buen leer: leer es crear ¿Cuántos otros aprendizajes ocurrirán fuera del contexto escolar?

4.5.1.16.- Mi “yo” no lo plasmé en ningún lugar

Su profesora dice que E9 es un buen lector. Él, estudiante de cuarto año medio, lo relativiza; dice que lee poca cantidad pero en mucha profundidad, y que la idea de la cantidad es una comparación que aprendió en su familia, porque ellos son muy lectores. Dice:

nací en una familia que es lectora, muy, muy lectora. Mi mamá lee mucho, mi papá lee mucho, mis abuelitos mucho (viví con ellos); mi hermana es la persona que he conocido que más lee y yo, obviamente, cómo no iba a leer, no soy fanático de la lectura, pero entre ellos soy creo que el que menos lee, pero de igual manera, he adaptado esa poca lectura como una profundización de lo que leo, entonces trato de escoger lo que leo muy selectivamente, por así decirlo, para que me dé algo de verdad...trato de darle mucha más profundidad (E9).

Cuenta que cuando salía en micro con su mamá ella siempre le llevaba libros, que su abuelo le regalaba libros, que lo llevaban a la Feria del Libro de Estación Mapocho y que cuando en 6° básico iba al Liceo de Aplicación de Santiago, se iba leyendo cómics, siempre. Hoy, que está en cuarto medio, las dinámicas familiares siguen siendo las mismas. Relata que

ahora en historia yo estoy viendo la posmodernidad, y a mi papá le fascinan esas cosas como de historia, entonces tenía un libro de... de... no me acuerdo quién era, entonces yo le comenté, porque sé que a él le interesa, entonces me dijo ya, te presto el libro, qué sé yo, y ahí se dan esas conversaciones que son habituales igual. Con mi tío también, que mi tío estudió con mi papá, y también tiene como esa motivación con los libros con... entonces cualquier cosa que uno habla, él dice, ah, en el libro no sé qué, o dice oh, podrías leerte este libro (E9).

Por razones familiares muy diversas, comenta, ha tenido la posibilidad de estar en muchos colegios. Ha vivido en Puente Alto, Til Til y Santiago Centro, y en cada escenario, un colegio distinto. He aprendido, me dice, que en la mayoría de los colegios el objetivo de la lectura no era que le dejara algo para reflexionar, sino “hacer una prueba, era para ver si en verdad había leído el libro o no. No era para sintetizar algo, y hacer esas reflexiones, que era lo que yo quería al leer un libro, era lo que yo buscaba” (E9). De hecho, dice que al entrar al Liceo de Aplicación, en 7° básico, perdió la capacidad creativa que tanto desarrolló en la infancia con su familia, que ya no escribió ficciones tan seguido y que dejó de hacer música, atribuyéndole gran responsabilidad a los sistemas de calificación y de lectura de esa experiencia educativa. Señala: “me perdí a mí mismo, porque perdí mi... perdí mi norte, me perdí en el camino que yo estaba siguiendo, mis convicciones las perdí y en eso perdí todo lo que había detrás de mí” (E9).

Para volver a encontrarle sentido a las lecturas, sigue relatando, tuvieron que pasar dos cosas centrales: la lectura de una novela y un cambio de colegio. La escuela en la que hoy está le permitió reencontrarse y volver a desarrollar procesos creativos, porque nada es obligado, dice, porque discuten en clases (son 12 estudiantes por curso), porque pueden leer a sus ritmos y porque no hacen pruebas. Relata:

la profe respeta todo tipo de expresiones en tanto a la literatura. Por ejemplo, tengo un compañero que le gusta mucho dibujar, le gusta mucho dibujar, crear como sus historietas, crea sus historias y no le gusta mucho participar, es bien introvertido. Y en el trabajo final, por ejemplo, para todos es algo, pero para él es otra cosa. Puede hacer una historieta sobre el libro, resumiendo el libro, qué sé yo. O en las clases también, en vez de mandarle los apuntes que él pudo haber hecho, puede mandarle un dibujo, que tenga que ver con eso, obviamente y al final en la nota final de trabajo en clases, va a evaluar ese dibujo y va a decir ‘Plasmó el dibujo todo el debate que tuvimos’ o ‘En verdad el dibujo no tiene nada que ver con lo que hicimos’. O alguien que no sé... le cuesta un poco más esa ese proceso de tomar una idea, pasarla por adentro de uno y sacarla de una manera más acertada sobre lo que estamos hablando, si le cuesta a alguien, y también no sé le dice que escriba cosas, que puede no sé... cosas mucho más amplias que solo hacer una guía (E9).

Cuando tuvo la posibilidad de leer *Un viejo que leía novelas de amor*, del chileno Luis Sepúlveda, tuvo la posibilidad de hallarse en sus emociones extraviadas, de transformar la lectura en creación personal y de reflexionar sobre sí mismo. Dice:

al leer este libro, mi cabeza y mis emociones cambiaron, adquirieron cosas y esas cosas son las que yo aprecio de leer; esos cambios que a veces son muy notorios, a veces no tanto, a veces se guardan ahí para un futuro, cuando las necesite... y por eso yo creo que ese libro me sirvió mucho, porque cambió mucho la perspectiva de cómo yo era, lo que yo pensaba, además en un muy mal momento para mí, emocionalmente hablando (E9).

Dentro de las muchas reflexiones de este lector, hay uno con que considero oportuno cerrar esta pequeña muestra de conversación. Concluye, después de mirar sus experiencias, que el problema no es en sí mismo los libros, sino lo que pasa en las escuelas con ellos

quizás por eso no leo tanto, porque le doy demasiada importancia al mensaje final del libro y con las pruebas estandarizadas, típicas, ese mensaje se perdía y el libro quedaba en nada. Y el problema era que ese mensaje final, que quedaba en nada, de ahí se traducía en una nota, que se traducía en algo que era yo, que en verdad no era yo, porque mi yo no era esa nota, porque yo no había plasmado mi yo en esa prueba. Mi yo no lo plasmé en ningún lugar... ahora lo plasmo en mi música, en las canciones, en los trabajos, que no son así, porque puedo hacer lo que yo pueda plasmar (E9).

Resulta elemental, como se ha dicho, que las dinámicas familiares son centrales para el desarrollo de lectores literarios. También, como se expresa en este caso (y en otros antes vistos) que la cantidad de lectura no hace la calidad de la lectura. Lo más relevante, creo, es la constatación de cómo los sistemas escolares pueden o no favorecer el desarrollo de procesos creativos y de autoexploración. En este relato, al igual que en el último caso, el hecho de no tener pruebas parece ser relevante para la configuración de lo que se ha venido llamando buenas experiencias lectoras escolares.

Así las cosas, y como se verá en la Tabla 45, hay dimensiones comunes a los tres tipos de escolaridad (subvencionada, pública y particular) que, a su vez, atraviesan las experiencias biográficas favorables y desfavorables (con lectoliteratura) de todo el estudiantado (con independencia de su sexo y tipo de reconocimiento). Por ejemplo, es común la presencia de dominios extraescolares creativos, emocionales, interpretativos, críticos y dialógicos, así como mediaciones familiares y/o filiales, calificaciones como detonantes de emociones desfavorables y autoanulación consciente del mencionado dominio extraescolar cuando la lectura ocurre en el contexto de la escuela (esta autoanulación es también la construcción de una disposición específica).

Algunas peculiaridades de cada escenario relacional, sin embargo, refieren, como se verá, a la influencia particularizada de la profesora (en el subvencionado), la alta valoración de las interacciones didácticas (el público), la posibilidad curricular del taller y el énfasis en la preparación para pruebas de selección universitaria (particular pagado); además de la ausencia de calificaciones clásicas en oposición a la presencia de dominios extraescolares creativos, emocionales, interpretativos, críticos y dialógicos dentro del espacio didáctico (particular pagado Waldorf).

Tabla 45. Hitos favorables y desfavorables comunes en los tipos de escolaridad

Tipos de Colegio	Estudiantes asociados	Hitos Favorables	Hitos Desfavorables
Particular subvencionado	1,2,3,4	Dominio extraescolar creativo, emocional, interpretativo, crítico y dialógico	Calificación como detonante de emociones desfavorables
		Mediaciones familiares y/o filiales	
		<i>Influencia particularizada de la profesora</i>	Autoanulación consciente del dominio extraescolar (en tanto disposición)
Público	5,6,7,8	Mediaciones familiares y/o filiales	Calificación como detonante de emociones desfavorables
		<i>Alta valoración a interacciones escolares en torno a lo lectoliterario</i>	Autoanulación consciente del dominio extraescolar (en tanto disposición)
		Dominio extraescolar creativo, emocional, interpretativo, crítico y dialógico	
Particular pagado tradicional	11,12,13	Mediaciones familiares y/o filiales	<i>Preparación para prueba de selección universitaria</i>
		<i>Experiencia curricular de taller</i>	Calificación como detonante de emociones desfavorables
		Dominio extraescolar creativo, emocional, interpretativo, crítico y dialógico	Autoanulación consciente del dominio extraescolar (en tanto disposición)
Particular pagado Waldorf	9,10	Mediaciones familiares y/o filiales	No hay evidencia
		<i>Dominio escolar y extraescolar creativo, emocional, interpretativo, crítico y dialógico</i>	
Emergencias	Contexto relacional del aprendizaje	Ubicación temporal de los aprendizajes	
	Extraescolares	Pasado	Presente
	Escolares	Futuro	

Fuente: Elaboración propia. Esta tabla se armó en base a preeminencias y no pretende ser una expresión cuantificable de los casos.

Al analizar la Tabla 45, resulta evidente que hay dimensiones y disposiciones que, con base en todo lo hasta aquí hecho, se encuentran saturadas. Sin embargo, también se hace evidente la emergencia de un hallazgo nuevo que exige profundidad: la relación entre contextos relacionales de aprendizaje y su ubicación temporal.

De acuerdo con lo último, en los siguientes apartados se revisarán los aprendizajes declarados por el estudiantado que devienen de sus relaciones lectoliterarias, estableciendo una distinción analítica desde la ya clásica separación de espacios (escolares y extraescolares) y, además, desde las tres temporalidades anticipadas: pasado, presente y futuro. Con fines metodológicos, se recurrirá a códigos en vivo tomados de las entrevistas de profundización y se analizarán de acuerdo con su potencia y pertinencia discursiva, procurando generar desde ellos un sistema de categorización que favorezca, en lo posterior, el establecimiento de conclusiones.

4.5.2.- Aprendizajes lectoliterarios: espacios y tiempos

Asumiendo que la fase regresiva corresponde a una exploración de los aprendizajes del pasado para analizar cómo se expresan en el presente complejo de la lectura literaria, se revisarán múltiples saberes del hoy contruidos desde el ayer. Qué he aprendido de mi relación con la literatura escolar y extraescolar es la pregunta que, en las entrevistas, detonó respuestas diversas y ricas en profundidad analítica.

Para E1, por ejemplo, la presencia de dos dominios lectores resulta ser algo favorable en tanto aprendizaje, pues, como ella dice, le permite conocer dos lados de la literatura, “el objetivo y el subjetivo” (E1). En ese conocer, que es también su saber, señala que los dominios referidos están, como se ha visto, en estrecha relación con dos contextos de ocurrencia: el escolar y el extraescolar. En el caso del primero, E1 afirma haber aprendido lo que el profesorado esperaba de ella, es decir, el manejo de los “contenidos que ellos están pasando y un poco más de vocabulario”, mientras que, fuera de la escuela, señala haber aprendido a sentirse cómoda con ella misma, a quererse más y a establecer mejores relaciones familiares. Señala:

después de mi lectura de Eterovic me sentí más cómoda con la persona que soy, no me siento muy orgullosa ni representada con la que era antes... lo que pasa es que siento que la lectura me dio más como cosas emocionales, muchos lazos más fuertes con mi familia (E1).

E2, por su parte, afirma que sus relaciones literarias escolares le han enseñado a valorar la comprensión de lectura y su utilidad para rendir pruebas fuera del colegio (o incluso dentro de este, pero, en otras asignaturas). Relata que

ir leyendo y buscando algo específico, como buscando los personajes y las fechas y eso, me ha servido no solo para la asignatura de literatura, sino también para otras asignaturas o de repente cuando he tenido que, fuera del colegio, evaluaciones en algunos cursos o cosas así (E2).

En lo que refiere a sus aprendizajes extraescolares, E2 menciona dos que juzga relevantes porque los implementa siempre: resolver conflictos y empatizar. Cuenta que esto lo aprendió al darse cuenta de que sus experiencias vitales también estaban presentes en algunos textos, y que entonces analizar los modos de actuación de los personajes le sirve para operar en sus propios conflictos tanto como para empatizar con otros y otras que son parte de sus situaciones problemáticas, mismo aprendizaje que E3 llamó “enseñanzas para tomar decisiones en la vida” en oposición a los aprendizajes escolares que catalogó “aprendizajes para concentrarse en las pruebas y responder en silencio”.

Para E4, un gran aprendizaje obtenido en su relación con lectura extraescolar es que siempre es mejor leer en compañía, esto porque le permitió valorar, desde ese momento y para siempre, la opinión de los otros. En lo que refiere a los aprendizajes que considera relevantes de los obtenidos en el concierto escolar, apunta dos: la materia para analizar los textos y la posibilidad de conocer historias desconocidas.

El caso de E5 añade riqueza analítica. En efecto, relata que todos sus aprendizajes son un gran entramado donde distingue los obtenidos en su club de lectura, en su casa y en la escuela. Así lo narra:

Con la lectura literaria he aprendido a pedir ayuda y como a ser más pensativo, como a esa a ese rango de opciones, de ser más pensativo, más calmado, más humilde, gracias a los libros... eso lo he aprendido de todos lados, como con todas las experiencias al final que he tenido, como con todas las experiencias en sí: lo sentimental lo he aprendido más como de mi casa, de estar más abierto a otras opiniones lo he aprendido en el club de lectura, por ejemplo, de cada parte he sacado alguna experiencia y algún aprendizaje que me podría servir a mí... con las clases, por ejemplo, a ser analítico, también que en algún punto tienes

que ser frío y poner el libro en frío y decir ya, cómo lo escribió, cuál es el protagonista, cuál es la intención, quién lo escribió, cuál es el año, porque eso también, esos datos en frío, se podría decir, también sirven para entender bien el libro (E5).

Llama la atención que dentro del contexto escolar se haya aprendido a suspender el mundo emocional, como antónimo de lo que distintas voces llaman un aprendizaje para la vida. En ese tenor, y fuera de la escuela (lectura en solitario para preparar una evaluación), E6 afirma que aprendió a no discriminar por las apariencias (aprendizaje no recogido en la medición lectora). Así lo expresa:

Aprendí a no discriminar por la apariencias, porque si bien los personajes eran personas de barrio, que se pasaban peleando, yo veía a Ponyboy después con su hermano y esa era una relación de fraternal, de amor verdadero y dije no creo que sea necesario discutir sobre las apariencias porque a lo mejor uno por fuera dice oye una familia disfuncional pero terrible, deberían llevarlos a todos a no sé, a un hogar, pero en realidad ellos lo único que necesitan es un mejor ambiente, más que separarlos (E6).

Además de lo descrito, E6 refiere haber aprendido a catalizar otras lecturas y otros saberes gracias a las conversaciones con sus amigas, mientras que, en lo que refiere a la asignatura de Lengua y Literatura, señala haber aprendido buenas técnicas para hacer lectura comprensiva. Frente a su propia distinción, advierte que le gusta más todo lo que ha aprendido para la vida (fundamentalmente con lecturas no asociadas al campo escolar). Argumenta que prefiere esos saberes porque

yo encuentro que siendo joven mientras más uno aprende sobre las cosas que le ha pasado en la vida, yo siento que así uno va a poder como, entre comillas, aguantarlo más, no sé, el tema de la discriminación, el tema de la cómo se llama, de la pobreza, ese tipo de temas o también de saber contextos histórico para que uno pueda estar agradecida de lo que tiene, creo que es bien importante eso, no es que no digo que... la materia no sea importante porque claro, nos sirve para poder analizar, para poder entender ciertos aspectos, pero sí yo encuentro que los aprendizajes de la vida, las lecciones de la vida son más... son valiosos, pero igual yo creo que lo de la materia cuenta como aprendizajes de la vida, porque en el fondo igual nos pueden llegar a servir (E6).

Para E7, los aprendizajes escolares se reducen casi exclusivamente a “comprender la lectura”, como él mismo afirma, es decir, a desarrollar técnicas para responder ejercicios de comprensión lectora sobre textos literarios. Sin embargo, dada su inclinación a la creación literaria, y sobre todo considerando sus experiencias extraescolares, declara como relevantes los aprendizajes asociados a la recursividad de los textos que puede ser útil en su propio hacer creador.

he aprendido a comprender más la lectura, a tener como más este, esa conexión a veces con algunas lecturas pues, y este a mí me gusta también leer para escribir pues, como yo le dije, a veces cuando yo escribía, o también escribo, historias, me gusta centrarme en las cosas que se usan en otras lecturas, para irme guiando en la mía y no equivocarme en alguna coma, en algún punto y cosas así (E7).

E8, en un tenor semejante, señala que en su relación lectoliteraria escolar ha aprendido estrategias para leer comprensivamente y para no perder la concentración mientras se lee, al menos eso evidencia cuando dice:

tal vez haya desarrollado como la habilidad de no distraerme tanto, aunque lo sigo haciendo, pero también tal vez las palabras que no entendí las asocio más al texto, porque antes leía las palabras y no las entendía para nada, ahora ya tal vez como que las relacione más o tal vez también haya como desarrollado mi habilidad de leer, porque me acuerdo que antes leía muy lento, yo me acuerdo que la amiga mía que leía en *Wattpad*, podía leer un texto muy rápido, y yo todavía estaba como en el primer párrafo, o sea leía muy lento y sin comprender muy bien (E8).

Como se ha explorado en los párrafos anteriores, el aprendizaje de la comprensión de lectura en el contexto escolar como medio y como fin de lo literario, ha generado la autoanulación de la subjetividad y de la emocionalidad (además de una disposición específica de lectura). De ello, además de lo dicho, entregan evidencia los casos de E13 y E9. En el primer caso, y como señala el mismo estudiante, no expresa su mundo interno en la escuela porque ha aprendido a hablarlo con su familia y a reservar el espacio escolar para responder con la finalidad de obtener buenas notas. E9, quien antes de llegar a un colegio Waldorf pasó por variadas experiencias tradicionales, señala que esa forma escolar de leer generó en él la pérdida de la pasión por escribir y transformar sus lecturas en creaciones personales. Afirma:

leo menos porque para leer un libro bien, a mí me gusta mucho la lectura, pero me gusta mucho igual porque como que la... la no sé la aprecio mucho, no leo porque sí, me cargaba leer antes porque sí. Le doy un sentido a la historia que leo, cómo yo estoy, cómo me puede servir a mí, porque siempre me sirve, de buena o mala manera, y cómo yo eso que me da el libro, me da... como eso que tiene el libro, me deja algo a mí, como persona, como humano, y cómo ese libro se transforma en algo que yo hago... porque las acciones que yo hago están guiadas por mi cabeza, por mi cerebro y por mis emociones, y al leer el libro, mi cabeza y mis emociones cambian, adquieren cosas y esas cosas son las que yo aprecio de leer, esos cambios que a veces son muy notorios, a veces no tanto, a veces se guardan ahí para un futuro (E9).

Recuperar y/o desarrollar procesos creativos dentro del contexto escolar y eso transformarlo en el gran aprendizaje de lo literario pareciera, según todo lo dicho, responder a excepciones. Ya se han mencionado los casos del colegio Waldorf y del espacio curricular electivo, pero, dentro de ellos, no se han mencionado los aprendizajes construidos. Para E10 y E12, sus grandes aprendizajes escolares (también reforzados fuera de la escuela) son, precisamente, crear y desestabilizar sus propias creencias. E10 señala “el aprendizaje que obtuve en literatura es aprender sobre nuevo nuevas técnicas de escribir, nuevos géneros, nuevos tipos de... lo que pasa en la trama, ya sea clichés y eso para entretenerme y crear mis historias” (E10). E12, por su parte, señala haber aprendido después de una lectura escolar (aunque en la experiencia solitaria de su casa) que

en verdad no estoy tan feliz como yo creía, en verdad vivía idealizando y no sé qué cosa y, en verdad quería estar sola... tal vez si no fuese por ese libro, hubiese seguido mucho tiempo en algo que para mí no era tan bueno (E12).

Sin embargo lo explorado, la fase regresiva no subsiste en independencia de la problematización desde el pasado-presente hacia el futuro. Por ello, un examen a la fase progresiva supondrá revisar la influencia de los aprendizajes hacia otros escenarios del porvenir. El mañana desde el hoy, como componente analítico, permitirá entonces escrutar desde el presente (en su compleja clave dialéctica con el pasado) los aprendizajes lectoliterarios proyectables. En tal caso, E1, y tras sus experiencias extraescolares de lectura con grupos de amigos y por redes sociales, aprendió que, desde ese instante y para el futuro, priorizará sostener relaciones saludables y valorar la diversidad de opiniones, relevando la empatía como aprendizaje. En lo que refiere a los aprendizajes escolares, señala que proyecta emplear las técnicas de

comprensión lectora y los marcos teóricos de la literatura escolar, porque “en algún futuro voy a tener que hacer una prueba donde me van a evaluar, y eso me va a servir” (E1).

E2, quien valoró lo emocional de lo literario tras hallarse a sí mismo en una experiencia de lectura durante un proceso de crisis existencial, señala como aprendizaje futuro (obtenido pero no dicho en la escuela) que la lectoliteratura puede ser una terapia, tal vez un refugio para dejar de tener pensamientos negativos. E3, por su parte, tras experiencias lectoras con su madre, y tras hacer cuentacuentos en su casa, aprendió que es bueno regularse en las acciones porque eso leyó que hacían los personajes, y señala que ese aprendizaje, tanto para hoy como para el futuro, es clave (tampoco tuvo oportunidad de decir esa construcción en la medición lectora).

E4 adiciona un aprendizaje quizá conmovedor. Tras relatar que gusta de la lectura con su pequeño grupo de amigos (no en clases, pero sí en la escuela), contó que por miedo al error experimentó una sensación de angustia durante una lectura compartida dentro de una sesión de literatura escolar ¿qué aprendió pensando en el futuro?: “A bajar lo más posible la participación, no dejarla tan bajo como para que se note que no participo nunca en clases, sino que lo suficiente como para que nunca me tengan en la mira cuando se trata de responder o... lo suficiente para no llamar la atención” (E4).

E5 afirma que sus mayores aprendizajes para el futuro, gracias sobre todo a sus experiencias familiares y al club de lectura, son:

ser como más sentimental, no a ser como tan duro con las personas, con y en general con las situaciones, he aprendido también a no ser cerrado, a no solamente quedarse con una idea, sino que también uno puede investigar de las otras ideas o incluso de algunas que uno no piensa que nunca te va a gustar una opuesta a ti, a tu idea, para también aprender y poder debatir de una forma más sana, he aprendido también la paciencia porque un libro obviamente no se puede leer en una noche o en un día, tienes que ser constante, tienes que seguir el libro, tienes que seguir aprendiendo, saber también pedir ayuda, en qué momento, en estas palabras por ejemplo, *Palomita Blanca*, por ejemplo, cuando yo lo leí, pregunté varias veces a mi abuela y a mi tía sobre palabras que no sabía, sobre palabras que estaban en el libro pero que como eran antiguas o eran o eran... palabras... bueno al final eso, palabras que no entendía (E5).

E7, tras su consumo de cine y de música, aprendió que para el futuro de sus lecturas es bueno no quedarse con la sola extracción de información y, por el contrario, ir siempre más allá. Así lo relata: “aprendí que siempre deberé ir un poquito más allá, para reflexionar, a comparar las situaciones del relato con situaciones de la vida real y entonces ir como que este... pensando que cómo resolver, cómo sería en la actualidad esas cosas” (E7).

Para E11, su principal aprendizaje futuro es nunca emitir juicios sin conocer las obras (esto lo aprendió tras contrastar su experiencia de clase tradicional con la experiencia electiva ya comentada). Estos aprendizajes demuestran que, en todo razonamiento crítico, se intersectan haceres contenidos en las experiencias que, de algún modo u otro, permiten con propiedad proyectar una forma de relación con lo literario. En tal medida, las y los estudiantes poseen la autoridad experiencial para especular, sino soñar, cómo sería una clase de literatura escolar ideal. En los siguientes párrafos se profundizará, precisamente, en las proyecciones tanto de los aprendizajes pasados como de los pensados para el futuro, procurando develar una clave esencial: ¿cómo desde las experiencias con la lectoliteratura desean e imaginan una clase perfecta?

Como se ha adelantado, ni regresión ni progresión poseen la capacidad de informar por separado el análisis crítico de las experiencias de aprendizaje lectoliterario. Por ello, la fase sintético-analítica favorecerá examinar lo recursivo de las trayectorias para determinar cómo el futuro proyectado se nutre o distancia del pasado en la construcción de sentidos y significados de aquello que ocurre y ocurrirá. La idea de una clase perfecta, en resumen, implicará posicionar la reunión temporal y espacial de los aprendizajes lectoliterarios, como gesto de imaginación y creación experiencial de escenas de lectura escolares ideales.

Dicho lo anterior, y focalizándonos en E1, valga decir que una clase perfecta debería exceder el solo pasar materia y centrarse en legitimar la multiplicidad de lecturas y significados. Propone la estudiante:

sería idea que la clase tenga un vínculo distinto que no sea un... no sea simplemente te paso la materia y tienes que aprendértelo y saber reconocerlo en cada texto, sino como reconocer la capacidad de cada uno de... de darle la... al texto el significado que desee y conocer las perspectivas distintas, y ver cómo de un mismo texto se puede llegar a eso de dos personas (E1).

E2 señala que la clase ideal debiese, sobre todo, basarse en conversar sobre textos literarios y propiciar muchos más espacios de creación, imaginación y deliberación. En su relato, sugiere:

La clase soñada sería que la profe llegara con un texto, con una guía que tuviera preguntas como lo que hace, leer el texto, responder las preguntas y después de eso hablar sobre el texto, hablar sobre cómo, por ejemplo viendo el título, qué cosas hubiera escrito uno con ese título, así, qué historia, como cosas así para fomentar más la imaginación. De repente un día ir a la biblioteca y cada uno escoger su libro que quiere leer este mes (E2).

Para E3, la clave de una clase perfecta estaría en la generación de espacios emocionales favorables, basados en la confianza, el cariño y la seguridad. E4 añade que sería relevante trabajar en base a gustos e intereses del estudiantado, enfatizando en la imagen del profesorado como un agente menos explicador y mucho más recomendador de textos desde su lectura pasional.

Por ejemplo una en la que en vez de por ejemplo las lecturas mensuales, en vez de ser esas que escojan, se puede como al inicio de año, o si es que al profe le acompleja mucho, a finales del año, como ver qué género o qué estilo de lectura al curso le gusta como tal, ir probando eso. Y tampoco como quedarse en un solo tema, porque en lectura no están solamente las novelas, no están solamente los cuentos... También por ejemplo, cuando se lee el texto, podrían haber textos igual que leyéramos en la sala, y textos que leyéramos por nuestra cuenta, y que nos den como en vez de preguntas sencillas como cuáles eran los nombres de los protagonistas o cosas así, a veces que te pregunten a más profundidad del texto o si es que si algo te interesa, si algo llamó la atención o a veces muchos textos te dicen algo, pero no te dicen explícitamente qué y es como qué fue eso, como en el texto ese de *Casa tomada*, como que no te dicen que es como la casa, como empezar ahí a teorizar y ver todos los puntos de vista de eso... Mm más que obligarnos, motivarnos a leer de vez en cuando, como si en vez de decirnos tienen que leer este texto para tal día, a veces de vez en cuando el profe dijera como saben, este texto está super bueno, me gustó como se los recomiendo, que haya algo así... (E4).

El rol docente también es relevado por E5, para quien una clase perfecta debería iniciar desde un profesorado que favorezca la diversidad de interpretaciones y emociones, no centrándose en la propia lectura de los textos, es decir, en el significado que él o ella juzgue

verdadero y correcto solo por ser la figura de autoridad. Propone, además, la ampliación del corpus para tener espacios de lectura en la sala de clases que aborden clásicos mundiales.

Las clases deberían estar un poco más centradas en eso como de lo emocional, en cómo te sentiste tú al leerlo, más que solo describir cuándo tienen acento las palabras y describir cuál es la idea principal y la secundaria del texto, porque también haya un poquito más como de esas preguntas como más filosóficas, más abiertas, más para incentivar también a alguien como al estudiante a no solo decir los datos y listo, para la casa, sino que también a involucrarse en la lectura, involucrarse en los cuentos, en cómo aprenderlos. Y textos que también, o sea ya varían en el rango de años y todo, pero también que sean que toquen literatura también, se podría decir, clásica, de esas que siempre sacan a colación cuando dicen este fue como el mejor autor o cosas así, por ejemplo yo, personalmente, solamente he leído una obra de Shakespeare y he leído el... *Hamlet*, he leído solo eso, y nunca en mi vida, incluso cuando estábamos estudiando el teatro, han pasado algo relacionado con él o algo relacionado con los que siempre se dice, que son los grandes del teatro, como que siempre se han pasado obras como más oscuras se podría decir, entre comillas o solamente chilenas, cosa que también se pueda expandir un poco más en el rango de no solo veamos autores de Chile, de Sudamérica, sino que también veamos con más rango, como de otros países, de otras culturas también (E5).

Algunas ideas comienzan a ser frecuentes. Para E6, la clave de una clase perfecta está en propiciar el debate y legitimar diversas interpretaciones, permitiendo leer como se quiera leer: sentado, acostado, con música, dibujando y conversando. Para ella, todo sería ideal si tanto profesores como estudiantes pudieran operar recomendando libros, explicando sus experiencias y expresando la riqueza de los diversos mundos emocionales. Para E7 y E8, dentro de las clases debiera haber espacios más centrados en la emocionalidad de los lectores, en los intereses propios y en el fomento de las capacidades creativas. Señala E7:

Una clase perfecta sería como la clase en la que interpretamos el cuento pues y como una historia centrada un poco más en lo que a mí... en un tema que a mí me guste, como la guerra, como el amor y cosas así pues y también conectar sobre algún personaje sobre mi vida, o sea la lectura debe ser impactante, tener suspenso e ir conectando con cada factor que se vaya viendo en ella... creo que deberían ir motivando hacia ir comprendiendo la lectura, ir leyendo, ir conectando con ellos y también creo que tiene que ver con un tema de

imaginación, que impulsen a eso pues, que vayan como relatando no, esto pasó así, en tal parte y entonces ir formulando las imágenes en la cabeza y crearlas (E7).

Para E9, una clase ideal sería aquella donde se haga preguntas sobre los textos literarios y donde “cada uno exponga como lo que sintió, lo que leyó, lo que logró aprender, lo que le dejó ese texto y luego hacer, no sé, un trabajo creativo con ello... una canción, un dibujo, un trabajo, una escena, no sé...” (E9). Este énfasis en lo creativo vuelve a aparecer en E10 y en E12, quienes además señalan lo relevante de ampliar los objetos de lectura y hacer análisis y creaciones de música y de registros audiovisuales. Señala:

intentaría acercarlos a ellos de otra forma y ahí les incluiría la música, les incluiría así como ‘ya, bueno, no te gustó un libro, ya, busca un libro que no sé, que fue llevado al cine’ haría no sé, que se viera la película ‘¿pero no te tincas leer el libro?’ Así como no sé qué cosa y claro, intentar como buscar el interés general como de mi curso e ir adaptándome a cada curso que me toque y frente a ello empezar como a no sé, sacarle más provecho, porque yo no sé si será tan fructífero leer un libro en clases, no sé si ellos estarán tan motivados si no tienen como esa base de que me gusta leer o me gusta llevar eso, pero yo creo que lo haría de esa forma, incluyendo más cosas como la música u otras expresiones que les gusten a ellos, yo creo que esa es la forma ahora, porque si estuviéramos en un mundo utópico donde todos amarán la lectura, yo creo que ya ahí podríamos leer como 20 libros por clase así. Pero yo creo que es eso, con otros estímulos (E12).

Finalmente, y saturando algunas dimensiones, para E11 y E13 la clave estaría en la generación de climas emocionales favorables, relevando los intereses personales, la deliberación, el diálogo y la interpretación diversa desde la variedad de experiencias biográficas. Agrega E11:

intentaría que hablaran como de los gustos de cada uno, como de los libros que les gustan y no sé, intentar como una actividad de intentar hacer que los demás compañeros se quieran leer ese libro. ‘y no sé, más que todo como el poder escoger, por así decirlo y el hablar de lo que a uno le gusta... mmm, yo creo que es como intentar como crear el ambiente, porque a veces en los coles, los profes pueden intentar dar actividades de hablar de cómo nos sentimos, lo que nos gusta y a veces es el mismo estudiante que no quiere como hablar, que no se siente cómodo, que no quiere que se burlen de él, de ella. (E11).

Con la finalidad de ofrecer una síntesis de todo lo expuesto, la Tabla 46 expondrá un panorama de la relación entre tiempos y espacios de la construcción de aprendizajes, relevando, como se ha visto, la escolaridad y extraescolaridad (en tanto lugares), además del pasado, el presente y el futuro como temporalidades de los aprendizajes.

Tabla 46. Relación tiempo y espacio de los aprendizajes devenidos de experiencias lectoliterarias

Temporalidad/Espacio		
Escolar		Extraescolar
Fase regresiva	Marco teórico escolar de análisis literario Historia universal y chilena No mezclar con emociones las lecturas analíticas Desarrollar estrategias de comprensión lectora Anular la creatividad	Vínculos afectivos familiares Quererse a sí mismo Resolver conflictos y tomar decisiones para la vida Empatizar Apertura a otras opiniones Leer basado en mundo emocional del lector No discriminar Catalizar otras lecturas y otros saberes históricos Inventar creaciones literarias Cuestionar las propias creencias y convicciones
Fase progresiva	Espacio escolar	Espacio extraescolar
	Rendir pruebas en el futuro	Escuchar y empatizar con posturas diversas Regular las acciones posibles de ocurrir en el corto plazo Comparar situaciones de los textos con su propia vida
Fase analítico-sintética	Legitimar multiplicidad de lecturas y significados Conversar sobre textos Hacer creaciones artísticas Poseer espacios de deliberación Realizar siempre lecturas en clases Construir climas emocionalmente favorables Trabajar en base a gustos e intereses del estudiantado Tener profesorados en clave recomendadora Relevar las disposiciones emocionales Ampliar corpus y objetos de lectura Tener siempre instancias de mediación lectora	

Fuente: Elaboración propia. Las premisas expuestas en esta tabla son agrupaciones por recurrencia que engloban decires preeminentes del estudiantado con independencia de su sexo y de su tipo de reconocimiento. La variación de sentido solo permite establecer una diferencia según tipo de escolaridad, lo cual puede estar informado por la riqueza relacional emergida en el espacio curricular electivo y por el proyecto educativo del colegio Waldorf (las diferencias ocurren, como se infiere entonces, en los colegios particulares pagados).

Al analizar la Tabla 46, es posible concluir que, en términos generales y con independencia de sexo y tipo de reconocimiento, los aprendizajes escolares construidos por el estudiantado del colegio subvencionado y del público se resumen en: conocer el marco teórico del análisis literario escolar, conocer y aplicar técnicas de lectura comprensiva y anular sus procesos creativos (subjetivos y emocionales). Pese a lo dicho, en el caso de los colegios particulares, si bien estos hallazgos aparecen, están informados con mayor debilidad discursiva, lo cual puede ser explicado por la presencia del espacio curricular electivo y por la línea educativa del proyecto Waldorf. Con independencia de este diferencial por tipo de colegio, es transversal la construcción extraescolar

de aprendizajes lectoliterarios vinculados a la autoexploración, la relevancia de la otredad y, finalmente, la fortaleza de los procesos creativos, emocionales, transformadores y subjetivos.

En la reunión compleja de los tiempos y espacios, los aprendizajes contruidos que son posibles de evidenciar en el relato de los estudiantes se traducen a la idealización de la clase de literatura escolar como una experiencia que puede ser caracterizada, en términos globales, como: legitimadora de las diferencias, dialógica, deliberativa, sustentada en los intereses lectores propios, emocionalmente favorable, desestabilizadora del canon escolar y de los objetos clásicos de lectura; mediada y con fuerte tendencia a la creatividad.

4.5.3.- Relación de aprendizajes, modos de participación y reconocimientos: primera aproximación a la justicia desde la experiencia de lectura literaria

Al examinar en relación aprendizajes, modos de participación y reconocimientos, todo en consideración especial de sus temporalidades y espacios de ocurrencia, la evidencia de esta investigación sugiere que los llamados buenos lectores literarios (también autorreconocidos como tal, que representan el 30% de la muestra) son estudiantes que han desarrollado tanto aprendizajes escolares como extraescolares, pero que, por sus dinámicas de participación, juzgan de mayor relevancia los saberes no legitimados en el espacio escolar que sí son válidos en sus otros contextos relacionales.

En este segmento se registran, por ejemplo, E4, E5, E11 y E12, quienes valoran como favorables sus experiencias de reflexión realizadas en casa (sobre obras del plan lector u otros libros), así como los espacios de conversación con amigos y familiares donde emergen como relevantes los aprendizajes que son legitimados sin control escolar. Lo anterior además informa sus identidades (con mayor compromiso crítico) y la construcción de verdades respecto a lo literario como fenómeno emocional, contextual, creativo y transformador. Pese a esto, y salvo E11 y E12 por la mencionada disposición curricular electiva, ninguno de ellos ha tenido espacios de desarrollo agencial en la escuela, sobre todo porque en ella los aprendizajes que refieren como contruidos con validez remiten, fundamentalmente, a estrategias de lectura comprensiva y al marco teórico lectoliterario escolar.

Del mismo modo, y en cuanto a los autorreconocidos con relatividad (62% de la muestra), llama la atención que todos aquellos con mayor compromiso crítico (E1, E6, E8, E9, E10) sean capaces de construir aprendizajes duales (dada su participación lectoliteraria en dos espacios

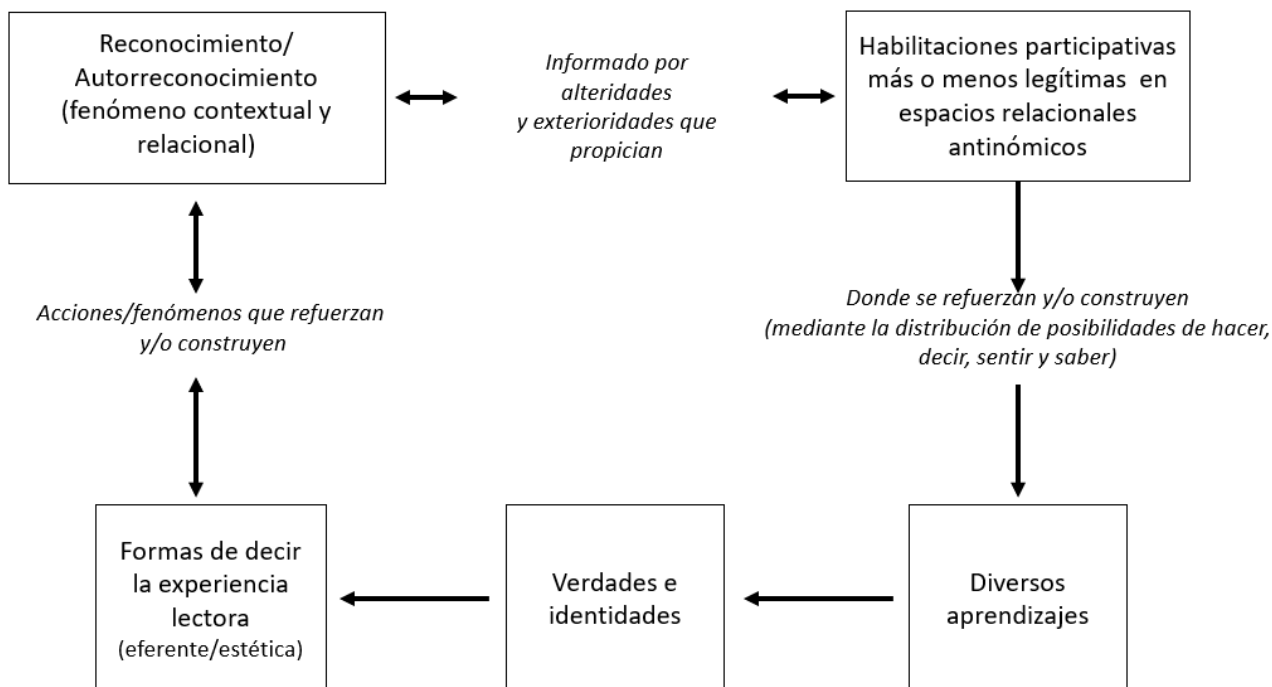
antinómicos) pero que aquellos contruidos en la escuela no modifiquen su valoración negativa hacia dichas experiencias, sobre todo porque en ellas no es legítima su participación aprendida y validada en otros espacios relacionales. En tal caso, fuera de la escuela, con mayor o menor sistematicidad, este grupo de estudiantes sitúa sus acciones en una racionalidad o comprensiva o crítica, lo cual los ha llevado a juzgar como verdadero el participar en multiplicidad y creatividad crítica (pese a que estas acciones participativas no sean recurrentes en el dominio escolar).

Por su parte, los tres casos de estudiantes autorreconocidos de manera relativa y con menor compromiso crítico (E2, E3 y E7), se caracterizan por referir a priori poca cercanía con los textos literarios aunque, contradictoriamente, relatan hacer cosas desde una postura estética (inventiva, reflexiva, interactiva, no controlada y emocional) que disfrutan y valoran positivamente. En estos casos, si bien hay una disposición consciente hacia las actividades escolares (donde modifican haceres, saberes, sentires y decires) no hay verdades que refieran a una mayor o menor validez de los espacios extraescolares, pues, lo que opera como legítimo es el espacio de participación escolar con lo literario. En efecto, reconocen como verdad que la lectura es un acto de comprensión y que ese acto de comprensión está, a su vez, informado por las notas. No obstante lo dicho, no dudan en referir aprendizajes fuera del contexto escolar que, en su propio juicio, son más relevantes (aunque no legítimos en su concepción del sistema educativo). Por ejemplo, y como se revisó, E2 y E3 señalan haber aprendido a resolver conflictos y empatizar con la otredad, mientras que E7 afirma haber aprendido recursos para mejorar su escritura creativa.

Con todo, se puede asegurar que con independencia de los tipos de reconocimiento, de los sexos y de los tipos de colegio, las formas de participación duales y antinómicas determinan una idea de la lectoliteratura escolar como un fenómeno que, idealmente, debiese tender a: legitimar multiplicidad de lecturas y significados, conversar sobre textos, hacer creaciones artísticas y poseer espacios de deliberación, entre otras disposiciones (ver fase analítico-sintética cristalizada en la premisa de una clase perfecta).

Así las cosas, y como demuestra la Figura 10, la relación explorada se especifica como un flujo recursivo que da cuenta de un sistema complejo donde reconocimientos/autorreconocimientos propician habilitaciones participativas que refuerzan y/o construyen verdades, identidades, formas de expresar las ocurrencias de lectura y aprendizajes múltiples (todo siempre informado por alteridades y exterioridades que tornan más o menos legítima la mentada experiencia lectoliteraria).

Figura 10. Reconocimientos, autorreconocimientos y participaciones en relación



Fuente: Elaboración propia.

Considerando todo el desarrollo presentado, conviene entonces preguntarse cómo abordar la experiencia lectoliteraria para la justicia social, incluso, más osadamente, cómo trabajar desde la justicia educativa las prácticas lectoras en el contexto escolar. En los siguientes apartados se explorarán dichas interrogantes, con la finalidad comprometida dar cuenta del tercer objetivo específico de esta tesis, a saber: relacionar modos de participación, reconocimientos y autorreconocimientos distinguiendo prácticas de lectura literaria que favorezcan experiencias de aprendizaje en un marco de justicia educativa.

4.5.4.- Experiencia lectoliteraria y reconocimiento: primera dimensión

Trabajar la clase de literatura escolar desde (y para) el marco de la justicia social implica, en primer término, aceptar que los procesos lectores llevados a cabo con intencionalidad didáctica generan identidad en el estudiantado (esto siempre de manera dinámica y contextual). Visto así, y a partir de la evidencia construida en esta tesis, cabría distinguir dos tipos de construcciones

identitarias. La primera, denominada de mayor compromiso crítico, supone tener una disposición consciente a valorar como verdad principal la condición de dependencia epistémica, es decir, a valorar como primaria la lectura literaria desde la perspectiva de la heterogeneidad biográfica y situada en la multiplicidad de relaciones contextuales (si bien se asume como posible una condición de independencia desde la cual se activan disposiciones específicas, estas no modifican su compromiso crítico).

El estudiantado categorizado en esta dinámica (10 casos que representan el 77% de la muestra, con independencia de sexos y tipos de colegio), se caracteriza por realizar acciones fuera del contexto escolar que valoran positivamente (conversaciones familiares, creaciones literarias, participación en grupos de lectura y creaciones musicales) y en las cuales asumen que es verdadero emocionarse, crear, significar en multiplicidad y autorregular los tiempos de tiempos de lectura, sin necesidad de suspender sus historias relacionales. Por su parte, cuando son parte de relaciones sociales escolares, modifican los haceres, saberes y decires a la situación comunicativa de la escuela sin que se afecte la idea de sí como lectores literarios comprometidos con lo estético (comprometidos con lo afectivo, lo biográfico, plurisignificativo, lo crítico, creativo y reflexivo que emerge durante la transacción).

El segundo tipo de identidad, denominada de menor compromiso crítico (aunque igualmente dual y antinómica), corresponde en esta tesis a tres casos que representan el 23% de la muestra y que se caracteriza por generar una disposición consciente a valorar como verdad primaria la condición de independencia epistémica que se controla como comprensión. Desde esta disposición, sin embargo, se asume como posible una condición de dependencia, que incluso es bien valorada, pero que no modifica su compromiso con la verdad más técnica. Lo recién mencionado, siguiendo a Nancy Fraser (2008), evidencia que las injusticias simbólicas están entramadas en las relaciones sociales y que estas se objetivan en dominaciones culturales como formas de construcción identitaria (entendiendo el paradigma técnico dominante como entramado cultural hegemónico).

Para Honneth (2006), el no reconocer las riquezas relacionales ontológicamente constitutivas de la diferencia (que en este caso informan los procesos de lectura extraescolares), supone invisibilizar la agencia y construir identidades sometidas con “requerimientos repetidos y continuados de forma ritualizada” (p.130) que propician, en suma, la generación de una conformidad “que provee de las fuentes motivacionales para formas de sumisión voluntaria” (p.131).

En la base de este primer axioma está el supuesto teórico de que los procesos de reconocimiento y autorreconocimiento son dinámicas dialógicas y dialécticas que operan de manera contextual dentro de complejas tramas de poder y exclusión (Hegel, 1966; Taylor, 2009; Honneth, 2011; Fraser, 2008b). De manera específica, y en lo que refiere a los procesos lectoliterarios escolares, aceptar este axioma identitario es aceptar la relevancia de dos fenómenos en interacción: las externalidades y las alteridades que configuran la identidad lectora.

Las alteridades, desde esta perspectiva, son centrales porque propician y legitiman las acciones que, al decir de Kojève (1975), son las que favorecen el desplazamiento desde el no reconocimiento hacia el reconocimiento de los otros, más incluso, son las autoridades/alteridades circunstanciales legitimadoras de acciones y cualidades de los lectores estudiantes como “otros”, pues, son estas autoridades/alteridades circunstanciales quienes habilitan “a participar de aquello en que es reconocido como mismidad y como diferencia” (Sánchez Lara, 2020a, p.12). De esto modo, es necesario reconocer que el estudiantado construye su identidad con alteridades legitimadoras como la familia (92% de presencia en los discursos), el profesorado (54%) y los pares (46%), quienes operan como modelos, catalizadores, generadores de contextos interaccionales y climas emocionales que, dadas complejas circunstancias, pueden contribuir a la formación de autorreconocimientos como buenos o malos lectores, que disfrutaran más o menos las experiencias lectoliterarias y que son más o menos afectados-transformados por dichas ocurrencias.

Dentro de las complejas tramas de configuración identitaria, las alteridades operan en coexistencia con las exterioridades, es decir, con los objetos o situaciones ubicados materialmente como ajenos a los sujetos lectores. En el caso de esta tesis, las principales exterioridades son las evaluaciones calificadas (materializadas en instrumentos de medición) que aparecieron con valoración negativa en el 100% de los discursos, y otros textos (libros o guías) que aparecieron en el 77% de los discursos recogidos. En el caso de las pruebas, resultaron ser exterioridades vinculadas identitariamente a la obligación, la rutina, la desafección y la objetivación, mientras que los textos fueron sindicados como elementos externos que, dadas ciertas cualidades léxicas, de extensión y representación, pueden construir autorreconocimientos lectoliterarios positivos o negativos.

Pese a lo dicho, lo más relevante de los procesos de construcción identitaria son las alteridades y exterioridades iterando en entramados contextuales donde emergen condiciones de

determinación como lugares, acciones y valoraciones. En esta clave relacional, entonces, conviene precisar que los reconocimientos y autorreconocimientos están subordinados a la interacción con los “otros”, en lugares determinados y con acciones de legitimación. Según los datos de esta tesis, la construcción de experiencias desfavorables (que por recurrencia construyen identidades menos lectoras) ocurren en las escuelas, durante las clases de literatura, cuando se realizan acciones vinculadas a procesos de calificación. Por su lado, las buenas experiencias (que por recurrencia construyen identidades más lectoras) ocurren en las casas o en la escuela, pero fuera de las clases, sin calificaciones de por medio y con la presencia de compañeros, familiares y/o amigos.

La relación favorable o desfavorable de alteridades, exterioridades, lugares, acciones y valoraciones, cuando son recurrentes en las relaciones sociales (ya sea en el dominio escolar o en el extraescolar) construyen premisas duales y antinómicas no solo en el plano del autorreconocimiento identitario, sino que, además, en las proposiciones de verdad con que el estudiantado construye su mundo. En lo que refiere a la identidad, en el dominio escolar la constriñen las notas y los climas emocionales desfavorables, especificados como miedo, aburrimiento, inseguridad, estrés, suspensión emocional, obligación y control del tiempo; mientras que en el dominio extraescolar emergen disposiciones opuestas marcadas por la ausencia de temor al error, la seguridad interpretativa, el placer de lectura, la representación textual, la deliberación y la autorregulación del tiempo.

Por su parte, en el dominio escolar tiende a construirse como verdad que las lecturas son racionales y que requieren de habilidades memorísticas, así como que un buen lector comprende todo lo que lee y asume grandes cantidades de lectura (todo esto reconocido y legitimado en las notas como parámetros). De manera opuesta, las verdades construidas en el dominio extraescolar validan que las lecturas son emocionales y relacionales, mientras que un buen lector es aquel que imagina, interpreta y crea cuando lee (o posterior a leer).

Dicho todo lo anterior, es de justicia reconocer la riqueza relacional de alteridades y exterioridades que informan los distintos dominios donde se construye la identidad lectora, desplazando la mera determinación devenida de las notas como fenómeno clasificatorio. Respecto a esto último, como se vio, el profesorado tiene una tendencia cultural a llamar buenos o malos lectores a los estudiantes por sus buenos o malos rendimientos escolares, pese a que en la mayoría de los casos explorados se relativiza dicha construcción (tal vez porque se asumen los dominios duales y antinómicos).

En la base de las clasificaciones por notas en tanto injusticias sistémicas de reconocimiento, subyace aquello que Honneth (2006, 2011) distingue como actos cognitivos versus actos éticos de visibilidad. Es injusto, desde esta perspectiva, visibilizar como acto cognitivo a los otros por sus desempeños normados técnicamente, sin reconocer con acreditaciones expresivas la complejidad ética y política de los lectores como sujetos con multiplicidad de historias, saberes, sentires, haceres y decires fuera del campo escolar y, más precisamente, fuera del dominio de la calificación. En este sentido, cobra relevancia el reconocimiento como modelo paradigmático de la justicia social, toda vez que se es capaz de subvertir las razones públicas de las mayorías hegemonizadas y las negaciones de agencialidad (Fraser, 2008b; Sen, 2000, 2016), dando paso a la aceptación (al reconocimiento) de las experiencias situadas como únicas generadoras de sentido (Honneth, 2007).

No reconocer lo recién señalado es propiciar la exclusión cultural y limitar la articulación de experiencias particulares, amenazando con ello la identidad de los lectores en tanto sujetos relacionales. Por ello, superando el modelo de Fraser (2000), se hace necesario no solo reconocer y visibilizar las comunidades invisibilizadas por clase, raza o género, sino además avanzar hacia el reconocimiento de la diversidad de todos y todas como condición constitutiva, de la biografía como único antecedente del saber, de las emociones como especificadoras de acciones y como gatillantes de cualquier aprendizaje, de la capacidad de crear y de significar (de acuerdo con la multiplicidad biográfica) y de la voz como espacio de participación (Sánchez Lara & Druker Ibáñez, 2021, 2022; Druker Ibáñez & Sánchez Lara, 2021).

Nada de lo recién descrito es posible si solo opera a nivel discursivo. Por tal razón, es necesario visibilizar dominios, verdades e identidades extraescolares mediante acciones didácticas que se especifiquen en la participación escolar. En tal caso, es necesario comprender la justicia como un fenómeno que exige tanto el reconocimiento como los mecanismos participativos dentro de dinámicas contextuales que, solo en relación, se transformarán en gestos políticos por la justicia.

4.5.5.- Experiencia lectoliteraria y participación: segunda dimensión

Como se decía, trabajar la sola dimensión del reconocimiento/autorreconocimiento no es suficiente si no se pone en diálogo con la participación como segunda dimensión de justicia. Es sabido que lo participativo está asociado a la acción o efecto de tomar parte en algo (o hacer que alguien lo haga), pero, más incluso, y desde el marco político y epistémico de esta tesis, lo

participativo está vinculado al reconocimiento primario de las comunidades de uso de lo literario y de sus diversos mecanismos de legitimidad. En tal medida, la participación actualiza una dimensión de justicia toda vez que, como señala Fraser (2005, 2008a, 2015), subvierte las estructuras económicas y las jerarquizaciones culturales que privan a determinados grupos de medios o recursos para interactuar como iguales desde sus legítimas diferencias.

Desde los resultados de esta investigación, entonces, es esperable que al reconocer la dualidad de espacios relacionales del estudiantado con lo literario, se generen formas de participación que visibilicen los haceres, saberes, sentires y decires que ocurren fuera del marco estrictamente escolar, transformando lo “ajeno” a la escuela en fuente didáctica primordial. Por ejemplo, y establecido que fuera de la sala de clases el estudiantado propicia, con preeminencia, instancias de reflexión, creación y transformación estética, junto con conversaciones con amigos donde es válido emocionarse y sentirse identificado con los personajes, sería de justicia incluir en los espacios didácticos estos haceres en oposición o complemento de aquellos haceres escolares signados desde el marco técnico de la lectura.

De manera específica, y considerando las participaciones relatadas como favorables en los incidentes críticos, sería de justicia reconocer y luego habilitar acciones de participación donde fundamentalmente se converse sobre los textos literarios, se propicie la opinión crítica, se establezcan intertextos culturales y vitales, se catalicen otras lecturas desde el interés del estudiantado, se fomente la reflexión y, sobre todo, donde se propenda a la creación.

Por el contrario, al revisar las participaciones juzgadas desfavorables, se desprende la necesidad de poner en tensión aquellas dinámicas participativas que generan climas emocionales negativos (invalidando juicios u obligando lecturas, por ejemplo) y que tienen a la calificación como medio y como fin de lo literario. Repensar en estos términos la participación, es repesar los roles deliberativos que están esencialmente vinculados en esta tesis a la manipulación y la decoración, para transformarlos en roles consultivos, ejecutivos y consensuales (Hart, 1993). Para tales fines, es necesario observar cómo se relaciona el estudiantado con lo literario fuera de la escuela y problematizar cómo se intenciona la expresión de experiencia escolar, sobre todo en atención a que la evidencia obtenida demuestra que son capaces de establecer hipótesis de lectura, imaginarse en los haceres de los personajes, significar desde la experiencia emocional, significar intertextos vitales y culturales, generar conversaciones grupales autoconvocadas, realizar transformaciones estéticas, producir creaciones literarias y comprender la realidad sociocultural desde el pasado hacia el presente. Pese a que hagan todo lo descrito, y como también se

evidenció en los análisis, la experiencia escolar constriñe a una participación que se puede sintetizar, con bemoles, en dos acciones centrales: responder con, desde y sobre marcos teóricos de la literatura escolar; y responder preguntas de comprensión de lectura desde un marco comunicativo-competencial.

Como se advierte, desplazar los sistemas de participación (tras el reconocimiento de la complejidad biográfica de los lectores) supone moverse, al decir Trilla y Novella (2011, mencionados por Pérez y Ochoa, 2017) desde una participación simple (NNA como espectadores pasivos de un proyecto educativo), hasta una metaparticipativa (pasando por fases consultivas y proyectivas) donde el estudiantado propone, delibera y ejecuta espacios de participación. ¿Qué es necesario observar y transformar para realizar este gesto por la justicia?

En primer término, es necesario analizar críticamente las recurrencias escolares y su carga eferente, por ejemplo: lecturas literarias con fines explicativos-ejemplificadores, lecturas plagadas de ejercitación lectora hegemónica; lectura silenciosa e individual, lecturas no mediadas aunque siempre controladas por la calificación y, finalmente, lecturas con incrustaciones teórico-explicativas, para avanzar hacia la recurrencia de acciones didáctico-estéticas tales como: debates, dramatización, creaciones y transformaciones. En la base política de este desplazamiento, radica la comprensión de la participación como supresión de barreras de aprendizaje que, ya presentes en la cultura, se actualizan en las prácticas pedagógicas como limitaciones didácticas, curriculares y metodológicas (Covarrubias, 2019).

En segundo lugar, es necesario problematizar los tipos de preguntas y actividades de aprendizaje que, como se constató, corresponden aplastantemente⁴³ a acciones técnicas con derivados de teoría literaria y comprensión de lectura (reactivos lectoliterarios centrados, eferentemente, en los contenidos de las obras considerados verdades independientes de las historias de los lectores). A su vez, la problematización de este tipo de preguntas corresponde a la problematización de la racionalidad lectora subyacente, es decir, a la concepción de una realidad independiente, a la concepción universal del conocimiento, a la figuración del estudiantado como agente pasivo que recibe estímulos externos y a la evaluación curricular como medición de productos que niegan la multiplicidad de diferencias.

⁴³ Cabe recordar que se analizar 6 instrumentos con un total 86 preguntas, de las cuales el 78% resultó ser de carácter técnico, lo que supone que tener una experiencia primaria llena de sentidos vitales, reflexiones e identificaciones no tiene correlato en la evaluación calificada.

En tercer término, y como se adelantó, es necesario reconocer y habilitar participaciones que ocurren fuera del plano escolar, las cuales se caracterizan por constituirse en haceres, decires, sentires y saberes que emergen de la diversidad experiencial y de la complejidad biográfica; donde se autoconvocan acciones comprensivas y/o críticas, y donde, en definitiva, se constató la presencia de racionalidades antinómicas a la escuela en los planos políticos y epistémicos.

En cuarto lugar, es necesario comprender la lectura literaria como una experiencia tan activa como pasiva que, desde la lógica de Jauss (2002), presenta como natural el flujo poético y reflexivo-transformador que permite conceptualizar las lecturas desde la desconceptualización creadora que encuentra materialidad en las manifestaciones catárticas. No comprenderla así, supondrá, con certeza, perpetuar los mecanismos de participación como actos reproductores y estabilizadores de un saber-hacer supuestamente universal.

En suma, considerar la participación como justicia es movilizar transformativamente las predominancias contextuales y relacionales de enfoques, posturas y mecanismos de legitimación de las experiencias lectoliterarias, reconociendo la heterogeneidad de las pasiones por expresar (en tanto impulsiones) y validando el saber contenido en las biografías diversas del estudiantado. Desde esta lógica, sin embargo, ni reconocer ni habilitar participaciones es suficiente si no se considera una tercera dimensión de la justicia (siempre de manera interrelacional): la distribución. ¿Distribuir qué? ¿Distribuir cómo? En el siguiente apartado se desarrollará esta postura en atención frecuente a los principales resultados de la tesis.

4.5.6.- Experiencia lectoliteraria y distribución: tercera dimensión

Reconocer la riqueza sociocultural de los lectores por medio de acciones participativas requiere, necesariamente, complejizar la noción primaria de la distribución como acto de justicia. Recordemos que, para el filósofo liberal John Rawls (2012), si los sujetos sociales pudiéramos obviar nuestras biografías y desde ese acto inaugural definir los parámetros de justicia, elegiríamos las libertades básicas y las desigualdades positivas como puntas de lanza que se expresarían constitucionalmente al amparo de los discursos de las mayorías, del mercado, la propiedad privada y de la familia monogámica. En suma, serían las razones hegemónicas las que sostendrían los principios de distribución igualitaria bajo una premisa de libertad individual donde bienes, servicios, recursos y accesos corresponderían a fenómenos distribuidos en igualdad y sin

atención a las diferencias ni a las legítimas necesidades de quienes se ubican en los márgenes de la hegemonía.

Estas proposiciones, en el marco de los resultados de la tesis, dan cuenta de una concepción subyacente a los procesos lectores que es fácilmente extrapolable: las razones teóricas de la racionalidad lectora hegemónica (técnica), se imponen en los contextos de uso limitando el reconocimiento y la validación de los dominios extraescolares, en consecuencia, posibilitando la distribución de bienes y recursos que permiten sostener la tesis de la igualdad al mismo tiempo que se invisibiliza el hacer heterogéneo.

En efecto, al contrastar los hitos favorables y los desfavorables, se advierte que en el dominio escolar los recursos y accesos distribuidos (sistémicamente) remiten, en su gran mayoría, a fenómenos homogeneizantes que se especifican en técnicas y estrategias para reproducir el discurso hegemónico de la comprensión lectora, lo cual no solo favorece climas emocionales perniciosos si no que, junto con ello, propicia la autoanulación de la subjetividad. Por el contrario, el dominio extraescolar presenta distribución de capacidades y espacios de expresión emocional, interpretativa, crítica, creativa y dialógica, por parte de alteridades que, desde su rol de poder, no invalidan la subjetividad y legitiman las diferencias (amigos y familiares, por ejemplo).

Así las cosas, pareciera ser que las dinámicas extraescolares revitalizan el debate sostenido por el premio nobel de economía, Amartya Sen, quien concluyó (en oposición a Rawls) que de poco sirve distribuir en igualdad las condiciones sociales si no se piensa en distribuir las capacidades necesarias para maximizar los usos posibles de la libertad de acción (Sen, 2000). En el mismo tenor, la filósofa política Martha Nussbaum (2007) problematiza que en la tradición contractualista de Rawls los sujetos de la justicia son los mismos que diseñan los principios básicos de relación social, por lo tanto, piensan las razones públicas en independencia de otras realidades sociales. En su propuesta, como se vio en el marco teórico, junto con la distribución de bienes materiales es necesario distribuir capacidades agenciales que enumera en lo que ella denomina capacidades básicas⁴⁴.

Dicho lo dicho, y a la luz de los resultados obtenidos, es posible sostener que los principales aprendizajes construidos por el estudiantado en el campo extraescolar ocurrieron porque, circunstancial y legítimamente, tuvieron espacios y capacidades distribuidas para deliberar

⁴⁴ En su obra *Las fronteras de la justicia* (2007), Nussbaum propone diez capacidades señalando que operan como marcos mínimos regulatorios de las constituciones que se piensen en clave de justicia social.

sobre la afectación de problemas políticos, pensar el bien común de las comunidades y preocuparse por la vida de otros. En particular, el estudiantado sentenció haber aprendido (fuera de la escuela) a crear vínculos de empatía con sus familiares, quererse a sí mismos, resolver conflictos, valorar la opinión diversa de los otros, cuestionar creencias establecidas en la cultura e inventar creaciones propias.

Por su parte, los resultados indican que en el contexto escolar los aprendizajes construidos, medidos y legitimados se corresponden, en general, con derivaciones de capacidades distribuidas para responder preguntas con sentido de homogeneidad y con recursos distribuidos donde se invisibilizan las legítimas diferencias.

Frente a las problemáticas teóricas de la justicia como distribución en el campo educativo, cabría cuestionarse si el fin es el aprendizaje de lo universal o si el fin es la generación de saberes en torno al bien común, el autoconocimiento y la deliberación política de las dificultades de afectación global. Con base en la Agenda de Educación 2030⁴⁵, podríamos aventurarnos a suponer que la línea de aprendizajes reportados desde el contexto extraescolar es, precisamente, la línea de aprendizajes deseados por el sistema educativo. Por tal razón, considerar la dimensión distributiva de capacidades desde el marco de la justicia social, en especial consideración de los procesos lectores y en estrecho vínculo con el reconocimiento y la participación, no solo son necesidades políticamente aceptadas sino que, más incluso, realidades que están ocurriendo pese a no estar visibilizadas en la clase de literatura escolar. Avanzar en justicia será, desde esta perspectiva, generar las condiciones curriculares, didácticas y metodológicas (todo lo cual debiese ser parte de la mediación lectora) que posibiliten distribuir capacidades de expresión y recursos de aprendizaje que hagan válidos, dentro de las salas de clases, los aprendizajes que ocurren sin visibilidad en los contextos extraescolares.

⁴⁵ La agenda político-educativa denominada Educación 2030 fue declarada por UNICEF y adoptada en Chile en septiembre del 2015. En dicha agenda, y a partir de principios orientadores como inclusión y equidad, se propone, entre otros fines: una educación para y desde la igualdad de géneros, la reducción de desigualdades y el desarrollo sostenible.

4.5.7.- Lectura literaria escolar y justicia educativa: una propuesta tridimensional

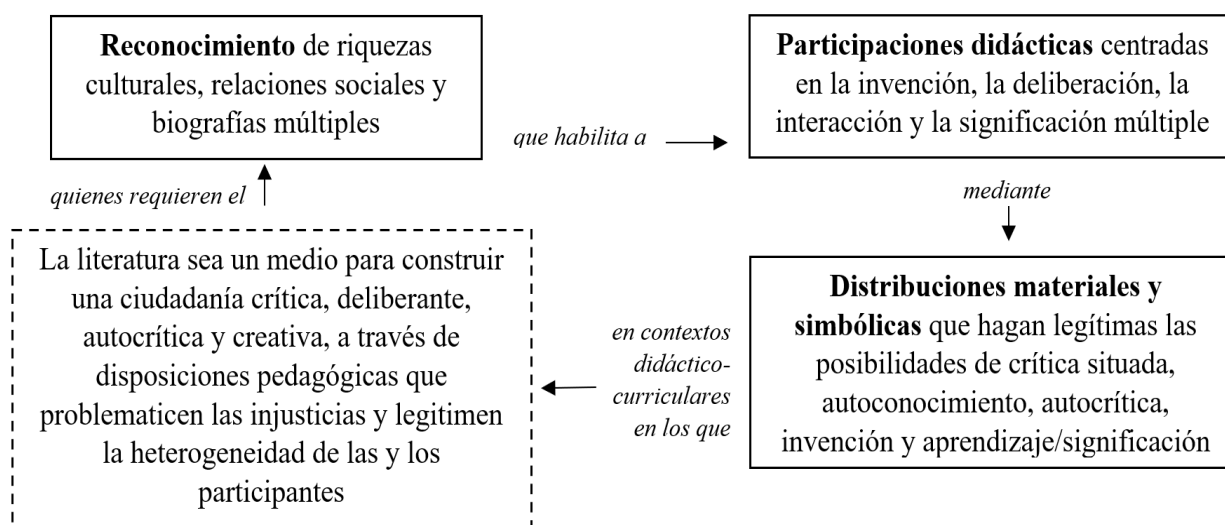
Es pertinente, en este punto de la tesis, recordar una premisa teórica: la justicia social es un proyecto complejo que reconoce dimensiones jurídicas, económicas, culturales, sociales y epistémicas, cuyo propósito es derribar las barreras de exclusión y desigualdad. De ahí que, en suma, pueda establecerse como una aspiración político-cultural de múltiples alcances que, por cierto, incluyen la educación. Si bien hay posturas que refieren a lo educativo como una dimensión de la justicia (educación para la justicia social), dados los avances científicos de las últimas décadas es posible postular su creciente independencia metodológica y hablar de un cuerpo emergente de saberes rotulados como justicia educativa (Lapatí, 2012; Aguilar Nery, 2016; Torres Santomé, 2012; Subero, 2021). En este contexto, y si bien la justicia social como camino crítico permite problematizar cualquier evento relacional que ponga en tensión la igualdad, la equidad y/o la inclusión (ya sea de forma material o simbólica), la justicia educativa en sí misma problematiza las múltiples dinámicas sociales de desigualdad y exclusión que ocurren en sus dominios específicos, a saber: currículum, políticas públicas de acceso y permanencia, formación inicial docente, desarrollo profesional pedagógico, didáctica, metodologías, evaluación, enseñanza y aprendizaje.

Ha de recordarse que la educación (en términos formales) se caracteriza, al menos en Latinoamérica, por la reproducción de conocimientos, *ethos* y metodologías que son propios de los grupos considerados hegemónicos, lo que constriñe, en definitiva, modos particulares de “ser” y de “conocer” en los cuales los “saberes”, “sentires” y “haceres” menos representativos son invisibilizados o no reconocidos (Sánchez Lara & Druker Ibáñez, 2022). Desde esta perspectiva, las relaciones sociales establecidas en los sistemas educativos operan, en general, como resultado de una matriz política que tiene como consecuencia la naturalización de procesos de simplificación relacional, la descorporalización de las subjetividades no hegemónicas y la negación de saberes no vinculados al relato universal del conocimiento. Aceptando estas premisas, y a la luz de los resultados hasta aquí obtenidos, es posible afirmar que en plano lectoliterario escolar operan estas jerarquizaciones culturales donde los saberes extraescolares (propios de la diversidad biográfica de los lectores) son desplazados a la no figuración mediante la distribución de recursos y discursos que quitan reconocimiento y participación tanto como niegan posibilidades de desarrollo agencial.

Para subvertir la injusticia epistémica que subyace al relato en formación de la justicia educativa, específicamente en su componente lectoliterario escolar, se torna necesario (como se ha insistido) propiciar la desjerarquización cultural para incluir diversos modos relacionales en la construcción de significados literarios (de modo particular en la experiencia lectora), reconociendo y legitimando la participación escolar de aquellos sentires, saberes, haceres y decires históricamente subalternizados.

Con la finalidad de expresar gráficamente esta necesidad, y reconociendo la vinculación teórico-epistémica de diversos influjos (Fraser, 2008; Honneth, 2007, 2011; Nussbaum, 2010; Young, 2011; Maturana, 1995, Lave & Wenger, 1991; Lave & Packer, 2011; Rosenblatt, 2002; Larrosa, 2006; Bombini, 2008), se presenta una tríada originalmente expuesta en un artículo derivado de esta misma tesis (Sánchez Lara, 2022a) que, en interacción, da cuenta de la recursividad de tres principios de justicia que debiesen ser parte de la agenda teórica, formativa, empírico-investigativa, ética y político-epistémica de un campo de investigación emergente: la lectura literaria escolar en clave de justicia.

Figura 11. Principios de justicia lectoliteraria escolar



Fuente: Elaboración propia con base en: Sánchez Lara, R. (2022a). Prácticas de lectura literaria escolar: revisión crítica de su agenda y desafíos en clave de justicia social. *Chakiñan, revista de ciencias sociales y humanidades*, 16, 143-158. <http://dx.doi.org/10.37135/chk.002.16.09>

Finalmente, y para dar cuenta de una dimensión particular del tercer objetivo específico de esta investigación, se presenta, en la Tabla 47, una serie de prácticas distinguidas en la suma de todos los resultados obtenidos que, en vínculo con las precisiones teóricas subyacentes, favorecerían el desarrollo de experiencias de aprendizaje en un marco de justicia educativa, siempre en atención a la naturaleza de los contextos y sin ninguna pretensión prescriptiva.

Tabla 47. Prácticas para la justicia

Prácticas	JSE	Principio descrito
Conocer biografías lectoras del estudiantado	R	Reconocimiento de trayectorias, intereses, externalidades y exterioridades propias a la historia relacional diversa de cada lector.
	P	Participación mediante la habilitación de decires, saberes, haceres y sentires que constituyen la historia relacional diversa de cada lector.
	D	Distribución de capacidades y espacios para expresar, con legitimidad didáctico-curricular, la biografía lectora.
Problematizar racionalidades lectoliterarias que informan las decisiones pedagógicas	R	Reconocimiento de disposiciones críticas y comprensivas que habitan la experiencia diversa del estudiantado lector.
	P	Participación mediante acciones de aprendizaje diseñadas para legitimar, didáctico-curricularmente, la experiencia crítica y comprensiva de la historia sociocultural del estudiantado.
	D	Distribución de cronotopos didáctico-curriculares para transformar en recurrencias las disposiciones críticas y comprensivas que habitan la experiencia diversa del estudiantado lector.
Consensuar espacios de lectura-creativa	R	Reconocimiento de la capacidad poética, reflexiva y dialógica del estudiantado lector.
	P	Participación mediante la agencialidad para la toma de decisiones respecto a espacios didácticos de reflexión, diálogo y creación.
	D	Distribución de cronotopos para deliberar, con legitimidad didáctico-curricular, espacios idóneos y emocionalmente favorables para crear, reflexionar y dialogar.
Evaluar el proceso lectoliterario como aprendizaje continuo	R	Reconocimiento de la experiencia lectora como una construcción continua desde el hacer, sentir y saber que requiere espacios legítimos de expresión.
	P	Participación mediante evaluaciones transaccionales con énfasis estético, inventivo y crítico-transformador, en especial atención de lo curricular como trayectoria vital.
	D	Distribución de cronotopos y recursos evaluativos que legitimen a los lectores como continentes de contenidos con riqueza sociocultural.

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de esta investigación.

4.5.8.- Síntesis de resultados y discusiones

Con el propósito de cumplir con el tercer objetivo específico, en las páginas anteriores se estableció una relación entre modos de participación, reconocimientos y autorreconocimientos, que permitió distinguir prácticas de lectura literaria para (y desde) la justicia socioeducativa. En ese contexto, y tras establecer que la construcción identitaria es un fenómeno contextual y recursivo que está informado por alteridades y exterioridades que habilitan acciones participativas más o

menos legítimas en espacios de relación antinómicos, se instituyó que dichas participaciones se refuerzan y/o construyen dadas diversas posibilidades de saber, sentir, decir y hacer (en tanto posibilidades de expresión distribuidas). Junto con lo anterior, se estableció que esta relación cataliza múltiples aprendizajes, verdades y formas de expresar la experiencia lectoliteraria que, en complejos entramados biocontextuales, refuerzan y/o construyen (aquí el carácter recursivo) la identidad de los lectores escolares.

Precisamente en la revisión biocontextual, y asumiendo la perspectiva fenomenológica del aprendizaje, se concluyó que hay dimensiones comunes en todos los estudiantes participantes (con independencia de su sexo y de su tipo de reconocimiento, aunque en dependencia de los tipos de colegio). Por ejemplo, se concluyó que la mayoría de los hitos lectoliterarios considerados favorables están informados por dominios extraescolares donde la mediación familiar y/o filial determina una forma de vivir lo literario (forma excluyentemente marcada por lo legítimo de la creación, la emoción, la interpretación y las disposiciones críticas y dialógicas). Si bien sobre este respecto hay diferenciales por tipos de escolaridad (espacio curricular electivo, presencia del dominio extraescolar en clases, influencia particularizada del profesorado y valoración de las interacciones didácticas), la evidencia demuestra, en efecto, que lo común de los relatos biográficos es la construcción de relaciones sociales en torno a lo literario desde los espacios de relación familiares o filiales.

Sobre este tópico, son muchos los trabajos que afirman que las expectativas y condiciones socioeconómicas de las familias determinan el éxito escolar (en la lógica de éxito impuesta por el paradigma técnico). En cuanto a la lectura como aspecto específico, particularmente importante es una investigación de metadatos realizada sobre la hipótesis empírica de que los niños de familias socioeconómicamente aventajadas leen más de niños de hogares desfavorecidos. Los hallazgos reportados sobre el análisis estadístico de múltiples encuestas sugieren que la cantidad de lectura de los niños sí está informada por las variables socioeconómicas de las familias, pero que esta dimensión opera con fuerza equivalente a los insumos y relaciones culturales (con independencia de las variables estrictamente económicas y cognitivas de los padres) que, en acumulación y recurrencia, generan una creciente desigualdad lectora (Hoppe, 2021). Esta tesis permite revisar una de las premisas clave propuestas por Bourdieu y Passeron (2013) donde se colige que sería erróneo atribuir todos los éxitos y fracasos a los determinantes socioeconómicos sin poner en tensión las dinámicas que legitiman los haceres implícitos que habitan las culturas, a saber: decires, saberes y haceres que se reproducen como universalmente válidos en los circuitos formales de educación sin considerar los haceres menos representativos del discurso hegemónico.

En lo que refiere a los hitos lectoliterarios considerados desfavorables, los relatos biográficos ponen de manifiesto, de manera transversal aunque salvo el colegio Waldorf, que estos se construyen principalmente en las dinámicas escolares mediante dos acciones concretas: la calificación como detonante de emociones perniciosas y la autoanulación consciente del dominio extraescolar en tanto disposición lectora. Las excepciones de esta premisa son dos y ocurren en los colegios particulares. En el primero, sindicado como particular tradicional y aun cuando operan las mismas acciones presentadas, debe sumarse a la relación con lo literario el fenómeno de preparación para las pruebas de selección universitaria⁴⁶. Por su parte, en el segundo colegio de la excepcionalidad (Waldorf), no solo hay ausencia de preparación para instancias de ingreso terciario sino que, además, hay presencia didáctica de lo hasta aquí denominado dominio extraescolar. Todo lo anterior es decidor si se compara con otras evidencias científicas en torno a la preparación para pruebas de ingreso universitario. Se sabe, por ejemplo, que pruebas estandarizadas constriñen las prácticas pedagógicas (Manzi, 2014), aun cuando los discursos antiestandarización abunden en dominios académicos e investigativos propiciando, de momento, impactos e incidencias solo de orden simbólico-cultural (Parcerisa *et al.*, 2022).

En otra línea de resultados, los relatos biográficos permiten asegurar que, desde la distinción de espacios relacionales con lo literario (escolares y extraescolares), hay también distinción de aprendizajes contruidos en temporalidades diversas (esto en total independencia de las variables contextuales de la tesis). En lo que refiere a la exploración del pasado para analizar cómo se expresa la lectoliteratura en el presente complejo, se determinó que los principales aprendizajes escolares refieren a: dominios teóricos del marco conceptual de lo literario, adquisición de estrategias para la lectura comprensiva, exclusión del mundo emocional en desmedro de lecturas racionales y anulación de la creatividad. Por su parte, los principales aprendizajes contruidos en la relación extraescolar dan cuenta de: desarrollo de vínculos afectivos familiares y/o filiales, desarrollo de autoestima, resolución de conflictos, apertura a la otredad, invención de creaciones estéticas, cuestionamientos críticos a las propias creencias y desarrollo del mundo emocional.

En cuanto a los análisis de la Fase Progresiva (temporalidad proyectiva desde el incidente “pasado-presente”), es posible afirmar que los principales aprendizajes trazados para el futuro, como consecuencia de la relación escolar, se cristalizan en la posesión de herramientas para

⁴⁶ Sería incorrecto concluir que esto ocurre por la condición de ser colegio particular. Como se exploró, este fenómeno es explicado por el diseño muestral que agrupó estudiantes de cuarto medio en esta escuela. Lo que la evidencia demuestra, es que la preparación de las pruebas de selección es una preocupación transversal en la escolaridad chilena.

rendir en pruebas venideras, en la focalización de elementos objetivos y en la no participación por miedo a dinámicas de error/castigo. Por otro lado, los aprendizajes proyectados hacia el futuro (devenidos de las relaciones extraescolares) se materializan en: escuchar y empatizar con posturas diversas, convertir la lectura en terapia para malos momentos y comparar situaciones de los textos con las propias biografías (lo último con la finalidad de regular acciones futuras).

Finalmente, y en cuanto a la revisión analítico-sintética de las trayectorias, los resultados indican que existe una tendencia a desear sesiones mediadas donde se converse sobre los textos, donde se creen obras artísticas, se delibere desde los propios intereses, se amplíen los objetos de lectura, se legitime la multiplicidad de significados y donde, en definitiva, el profesorado cree climas favorables desde su rol recomendador.

Estos resultados demuestran que los aprendizajes declarados por la base curricular chilena de Lengua y Literatura se están consiguiendo. El problema de esta afirmación es que se consiguen en dualidad de espacios y no necesariamente como una consecuencia directa de la didactización/mediación escolar. En efecto, si se considera que, en síntesis, los aprendizajes esperados por el relato estatal son: autorreflexionar y construir identidad desde la lectura literaria, reflexionar críticamente sobre contextos socioculturales diversos y construir una competencia lectora que faculte a la lectura específica de textos literarios, puede constatarse que, en términos generales, los dos primeros se consiguen fuera del espacio escolar y no tienen reconocimiento formal en el relato sistémico, mientras que el tercero es profusamente intencionado en el discurso escolar.

La problemática anterior ha sido explorada por múltiples arrestos científicos englobados en la línea “fondos de conocimiento”. La principal tesis de este campo de estudios es que los saberes que ocurren fuera del discurso oficial son tan legítimos como productores para construir un nuevo campo de saber escolar. En tal caso, por ejemplo, una investigación realizada en Polonia concluyó que, sobre 1.125 estudiantes estudiados (796 mujeres y 329 hombres, de los cuales 640 encuestados fueron de escuelas secundarias, 374 de escuelas técnicas, 48 de escuelas vocacionales, 32 de universidades y 12 de escuelas primarias), casi tres de cada cuatro casos relataron comportamientos creativos realizados fuera de las instituciones formales de educación, validados en los entornos familiares y filiales, pero escasamente consistentes con los ejecutados en los márgenes formales de educación, señalando incluso que los espacios educativos limitan el desarrollo de la creatividad (Zielinska, 2020).

Así las cosas, y si para una clase perfecta se han de considerar, según los resultados obtenidos en esta investigación, con especial énfasis los saberes y haceres extraescolares (tesis de los fondos de conocimiento), podríamos suponer que las clases propenderían al desarrollo de espacios deliberativos, mediados para el fomento agencial, creativos, con corpus y objetos que excedan la comprensión clásica de la lectura como decodificación de textos impresos. La evidencia demuestra que, en efecto, las clases de literatura más valoradas por el estudiantado coinciden con esta descripción general. Marlatt (2018), por ejemplo, relata cómo su experiencia docente en la escuela *New Century English* provocó un cambio en la percepción lectora de su curso de último grado. Al mostrar la novela *The Outsiders* (1967), decidió no realizar pruebas de comprensión de lectura y optó por fundar su práctica pedagógica en dos principios de justicia: expresión de voz autorial como participación central y deliberación de procedimientos tras reconocer en su estudiantado la capacidad de juicio crítico. Sabiendo que su curso era cercano al juego *Minecraft*, los conminó a seleccionar pasajes de la novela y transformarlos dentro del videojuego. Entre sus reflexiones finales destacan: por un lado, la alegría expresada por sus estudiantes durante las sesiones de lectura y, por otro, la disposición favorable que les generó la posibilidad de crear y no de responder desafíos de comprensión lectora. Junquiera de Souza y Cosson (2019), por su parte, relevaron la experiencia deliberativa de lectura literaria en un estudio de caso realizado en São Paulo, donde la libertad de elección determinó la construcción de hábitos lectores y el aumento significativo de libros promedio leídos por los estudiantes (13 de 19 estudiantes en cuatro meses superaron el promedio de lectura brasileño).

Todo lo descrito cobra sentido, en el caso chileno, si se considera el informe de la *Encuesta de percepción de la lectura* (2021), realizado en 2019 a 17.879 estudiantes de entre 7° básico y 2° año medio. En dicho informe se concluye, por ejemplo, que la gran mayoría, con independencia de tipos de colegio, sexo y regiones, desea menos pruebas escritas clásicas y más trabajos de creación, en formato grupal y ampliando el repertorio a recursos digitales, así mismo, se demuestra que la mayoría desea que las lecturas sean más breves y entretenidas, siempre mediadas, con posibilidad deliberativa y basada en intereses propios, legibles y representativas de sus experiencias vitales.

En consideración de estos resultados, y en la aceptación cabal de que las prácticas de justicia socioeducativa han de desplazar las jerarquizaciones epistémico-culturales que excluyen diversos modos de relación con lo literario, más incluso, en la aceptación completa de que una premisa tridimensional de justicia (reconocimiento, participación y distribución) debe operar en relación recursiva dentro de dinámicas contextuales que reconozcan las riquezas socioculturales

para habilitar a participaciones didácticas desde (y para) la diversidad, mediante la distribución material y simbólica de capacidades críticas, interpretativas e inventivas, se concluyó la presencia (inaugural y no acabada) de algunas prácticas lectoliterarias distinguidas en la reunión de resultados y las precisiones epistémico-teóricas de esta investigación, que pueden resumirse en: legitimar las biografías lectoras, problematizar las racionalidades que informan las decisiones pedagógicas, generar espacios lectoliterarios reflexivos, dialógicos y creativos, y, finalmente, evaluar los aprendizajes en todos los momentos de su ocurrencia.

Estos desafíos son coincidentes con evidencia teórica que refiere a la necesidad de complejizar los procesos lectoescriturales escolares tras el reconocimiento de la literacidad como zona de contacto múltiple y heterogénea, más incluso, tras el reconocimiento de los compromisos consensuales que definen y articulan las posibilidades de uso de lo literario en marcos políticos desplazados hacia la justicia social como proyecto (Sánchez Lara, 2020, 2021b, 2022a).

Legitimar biografías lectoras, problematizar racionalidades, promover espacios lectores crítico-inventivos y evaluar aprendizajes de manera compleja son desafíos refrendados, además, por la evidencia empírica. En efecto, no solo se sabe que poner en primer plano las prácticas de socialización y los contenidos culturales que se actualizan en las experiencias de los sujetos es condición primaria de la investigación social para la justicia (Honneth, 2011), sino que, además, se sabe que las consideraciones pedagógicas biográficas contribuyen en el desarrollo de competencias dialógicas, autoexploratorias e interculturales tanto del profesorado como del estudiantado, junto con contribuir en la construcción de saberes didácticos que favorecen la toma de decisiones pedagógicas (Méndez García, 2016; Ruest, 2020; Walsh, 2021).

Las investigaciones en torno a la generación de espacios lectores crítico-inventivos refuerza, como en el punto anterior, la necesidad de una nueva agenda didáctica. Por ejemplo, un trabajo realizado en una escuela danesa comprobó que, con independencia del tipo de texto (se didactizó literatura considerada parte del canon adulto con niños entre 10 y 12 años), la interacción interpretativa y crítica (con lectura mediada en clases) favoreció el establecimiento de aprendizajes sociales (Johansen, 2017).

En Chile, y mediante un análisis de caso único a un tercero medio de un colegio de la Quinta Región, se estableció que el abordar las clases de literatura desde la conversación interpretativa favorecería la generación de razonamientos divergentes, comprensiones profundas, problematizaciones temáticas y cuestionamientos identitarios en el estudiantado (Yuivar, 2019).

También en Chile, pero ahora en la perspectiva de la escritura creativa, se demostró con un diseño cuasiexperimental que, tras 6 meses de un taller de inventiva en un tercer año medio, se mejora la resolución de problemas creativos (y la escritura en general), se avanza en generación de climas favorables para el aprendizaje y se modifica de manera positiva la percepción y el gusto del estudiantado hacia lo literario (Labarthe & Vásquez, 2016).

Los resultados recién discutidos no hacen más que comprobar una necesidad central: robustecer los mecanismos de mediación lectora para completar los esfuerzos realizados desde una lógica distributiva de lectura. Tal como demuestra Armijo (2019) las políticas distributivas de lectura, por ejemplo, el Plan Nacional de la Lectura, la creación de Centro de Recursos y Aprendizajes escolares, el aumento de bibliotecas públicas o el aumento de recursos para producción y difusión literaria, tiene *per se* un valor cultural que no necesariamente suponen un valor educativo o incluso si no están fuertemente vinculadas a renovados mecanismos de mediación lectora, entendiendo el rol del mediador lector como una disposición relacional al cambio y la búsqueda; una orientación y construcción de sentidos estéticos que promocionen la comprensión cultural de la lectura como práctica social, crítico-reflexiva y formativa (Munita, 2014; Davison Toro *et al*, 2021)

Finalmente, en lo que refiere a la evaluación como desafío para la clase de lectura literaria escolar, la evidencia sugiere que incorporar el mundo afectivo y reflexivo a los procesos evaluativos robustece las interpretaciones complejas, aun cuando este enfoque incipiente no logre posicionarse por sobre las dinámicas estandarizadas y eferentes de medición (Levine *et al.*, 2021). Lo anterior encuentra materialidad en el caso chileno, reportado sobre una muestra de 683 profesores y profesoras (MINEDUC, 2021) que señalan que el uso evaluativo-calificado más recurrente es hacer trabajos grupales y/o individuales (29%), seguido de pruebas escritas (26%) y utilización de recursos digitales (19%). Las calificaciones consideradas creativas (19%), a partir de los datos, refieren a “Booktuber” (28 casos) “invenciones” como mangas, cómics, dibujos, maquetas, cuentos, etc. (24 casos) y “videos cortos” (20 casos). Esta evidencia, puesta en clave de justicia, robustece algunas premisas teóricas (Murillo *et al.*, 2016) que dan cuenta de la necesidad de evaluar procesos integrales, contextuales y heterogéneos.

5.- CAPÍTULO V. Conclusiones, limitaciones, proyecciones y reflexión finales

Sumario: *En este capítulo se presentará el cierre de la investigación, atendiendo a la siguiente secuencia: conclusiones, limitaciones del estudio, proyecciones investigativas y reflexiones finales. Acto seguido, se presentarán las referencias bibliográficas en norma APA 7° versión y, finalmente, los anexos de la pesquisa.*

5.1.- Conclusiones del estudio

Dado que en la presentación del problema y de sus principales antecedentes teóricos y empíricos se estableció que la lectura literaria escolar presenta un vacío investigativo en torno a su ser heterogéneo y situado en las experiencias sociales de las y los lectores; dado además que se constató que la lectoliteratura escolarizada presenta vacíos en torno a la revisión de dichas experiencias permeadas por múltiples discursos de alteridad que pudieran constituir actos simbólicos de injusticia, en esta investigación se problematizó cómo se relacionan los mecanismos participativos y las dimensiones de reconocimiento que emergen en las experiencias de lectura literaria, interpelando, junto con ello, los sustratos epistémicos y los modos de participación que configuran sus identidades.

En tal caso, y de acuerdo con el primer objetivo específico de esta tesis, a saber: describir reconocimientos y autorreconocimientos que se articulan en las experiencias de lectura literaria relatadas por estudiantes, diferenciando posiciones epistémicas y enfoques lectores, es posible concluir cuatro premisas:

1.- Los reconocimientos articulados en las experiencias lectoliterarias son construcciones preeminentemente contextuales, dialógicas, dialécticas y dinámicas que, sustentadas en exterioridades y/o alteridades (notas, familia, textos, profesores y pares), propician disposiciones legitimadoras de decires, haceres, saberes y sentires que, a su vez, y en complejas dinámicas relacionales, informan tanto la identidad lectora como la consideración favorable y desfavorable de las experiencias lectoliterarias escolares y extraescolares. En las primeras y en general, se reconoce y legitima a los lectores como observadores independientes de sus historias de relaciones, homogéneos, eferentes, categorizables por notas, controlados, competenciales y no deliberantes; de manera contraria y preeminente, en las experiencias extraescolares se reconoce y legitima a los lectores como sujetos deliberantes, críticos, comprensivos, creativos, heterogéneos y en completa dependencia biográfica.

2.- Los autorreconocimientos emergentes en las experiencias son disposiciones identitarias que, con prevalencia, se cristalizan en acciones, discursos y recursos constructores de identidad y de verdades. Los autorreconocimientos son, entonces, disposiciones dinámicas y contextuales informadas por exterioridades y/o alteridades (notas, familia, textos, profesores y pares) que, al igual que en el caso anterior, pueden construir experiencias favorables o desfavorables ya sea en espacios escolares o extraescolares. En suma, los autorreconocimientos son definiciones y atribuciones de la propia imagen lectora que, aun cuando dialógicos y dialécticos con los reconocimientos, no son siempre coincidentes y representan, en su mayoría, elaboraciones relativas y dependientes los contextos situacionales y de las biografías relacionales de lectura literaria. Así las cosas, en el caso de los autorreconocimientos escolares es genéricamente legítimo suprimir las emociones e identificarse con y para las notas; por su parte, en el caso de los autorreconocimientos extraescolares es legítimo, de nuevo en términos generales, identificarse como creadores, modificar las varas de comparación de desempeño, disponerse desde la emoción y habilitar modos relacionales valorados por su carga transformadora y estética.

3.- Las posiciones epistémicas emergidas en las experiencias lectoliterarias se caracterizan, como garantía argumental de las dos premisas anteriores, por constituirse de manera dual y antinómica según dos grandes espacios relacionales señalados: los escolares y los extraescolares. En los primeros, los lectores como observadores operan, en general, desde la consideración de independencia biográfica y contextual; en la segunda, por oposición, el estudiantado gestiona en absoluta dependencia de sus biografías, especificando usos diversos, emocionales, creativos y críticos de manera legítima.

4.- Los principales enfoques lectores identificados en las experiencias relatadas corresponden, al igual que el caso anterior, a constructos duales y antinómicos según dos marcados espacios relacionales. En los escolares, los lectores actúan en dominios lingüístico-eferentes donde se reconstruyen datos estables mediante mecanismos de asimilación que ocurren posterior a la transacción; en los extraescolares, desde un marcado enfoque estético, los lectores conforman circuitos de interacción y creación donde prestan mayor atención a lo sensorial, lo afectivo, lo emotivo y lo cualitativo que ocurre durante los eventos lectoliterarios.

En lo que refiere al segundo objetivo específico, es decir, caracterizar modos de participación en las experiencias de lectura literaria, identificando recursos, roles, racionalidades curriculares y formas de explicar la experiencia lectora, se concluyen las siguientes cinco premisas:

1.- Los modos de participación presentes en las experiencias lectoliterarias se caracterizan por manifestarse en la referida dualidad de espacios escolares y extraescolares como fenómenos relacionales y contextuales disímiles. En los márgenes de la escolaridad, las acciones participativas prevalentes (consideradas desfavorables) son las referentes a los procesos de evaluación calificada, realizadas en solitario a propósito del plan anual de lecturas o de otros textos leídos y medidos, aunque no mediados, en clases. Estas acciones ocurren, en general, dentro de climas emocionales marcados por la no representación ni la identificación, además de estar signados por una menor legibilidad en lecturas impuestas, no deliberadas y generadas dentro de didactizaciones mediadas por la imposición a opinar, por la realización de juicios invalidantes, por la vergüenza a la exposición pública, por miedo e incomodidad frente a las “notas”, por la decepción al no lograr los resultados esperados y por el temor a sentirse expuestos a las burlas de los pares. Por su parte, las acciones participativas consideradas favorables ocurren, en general, fuera de la escuela (más precisamente fuera de la clase) y responden a dos grandes eventos: las reflexiones gatilladas por los libros del plan lector, los amigos y la evasión solitaria, y las conversaciones detonadas por exterioridades/alteridades que refieren a: plan lector, compañeros de clase, familias, amigos y textos leídos en las sesiones de literatura escolares.

2.- Los principales recursos identificados corresponden a recurrencias materiales y simbólicas que operan con absoluta legitimidad en los ya referidos dos espacios relacionales. En el escolar, los recursos principales se trasuntan en lecturas de guías, obras del plan anual y/o textos escolares tendientes a la calificación, con orientaciones didácticas eferentes de constatación lectora postransacción, con incrustaciones de marcos teóricos asociados al género en lectura y sin consideración de disposiciones afectivas, reflexivas ni biográficas. Ejemplo de lo anterior son las recurrencias de contextualizaciones para motivar la lectura medible, la lectura como ejercitación competencial no mediada, la lectura literaria con fines explicativos-ejemplificadores, la lectura silenciosa e individual y la aplicación no reflexiva del marco teórico de la literatura escolar. Menos frecuentes en la escuela y con bastante recurrencia en las participaciones extraescolares son los recursos simbólicos orientados a la conversación, la deliberación, la creación y la transformación. Entre estos recursos destacan los espacios cibernéticos, los clubes de lectura fuera de la escuela, las redes sociales, las mediaciones familiares, la música y el cine, todo lo cual se cristaliza en acciones donde se participa estableciendo intertextos vitales y contextuales, desarrollando una opinión crítica, expresando emociones, realizando acciones lúdicas, creando y/o recomendando obras a los pares.

3.- Los principales roles identificados se corresponden, como resulta lógico, con los dos grandes espacios relacionales. En el contexto escolar, el rol primario puede ser presentado como eferente, pasivo y no poético. La carga eferente está dada por la ausencia consciente e intencionada de disposiciones emocionales y afectivas, la dimensión pasiva está signada por la no expresión activa de las impulsiones experimentadas y, finalmente, el rasgo no poético está mediado por la ausencia de participaciones creativas que hagan legítima la construcción de sentido, siempre diverso, que acontece en el solo flujo de la lectoliteratura. Por el contrario, los principales roles identificados en las relaciones extraescolares se caracterizan por ser estéticos (como oposición a eferente), activos (como oposición a pasivo) y poéticos (como oposición a no poético). A lo anterior se adiciona la carga catártica que, además de posibilitar la construcción y transformación de verdades y aprendizajes en las experiencias lectoliterarias como relación con el mundo, posibilita la transmutación del yo lector hacia espacios de crecimiento simbólico y autoexploración.

4.- En absoluta consistencia con la tercera premisa, se concluye que las formas de explicar las experiencias lectoras remiten a una distinción entre las no dichas pero hechas, y las dichas y hechas. Las primeras (extraescolares) se caracterizan por ser decires, haceres, sentires y saberes que emergen de la diversidad experiencial, especificados como hipótesis de lectura, imaginaria de roles ficticios, creaciones literarias y significaciones desde intertextos emocionales, vitales y contextuales. Sin embargo, dado que esta manera de leer está menos vinculada a la medición y es menos frecuente en la experiencia, no goza de legitimidad en los espacios relacionales escolares (aunque está siempre ocurriendo como creación). En lo que refiere a las experiencias dichas y hechas, estas se caracterizan por generarse como acciones asociadas a responder con, desde y sobre marcos teóricos de la literatura escolar, tanto como responder preguntas de comprensión de lectura desde un marco comunicativo-competencial. Esta forma de participación, legitimada en el relato didáctico, se estructura como un hacer, decir, sentir y saber posterior a la experiencia íntima, con pretensión homogénea, cercano a la evaluación calificada y más frecuente en la experiencia lectoliteraria escolar.

5.- Como corolario de las cuatro tesis anteriores, la quinta premisa concluye que las racionalidades curriculares constatadas en las experiencias lectoras refieren a disposiciones antinómicas determinadas por los dos grandes contextos de ocurrencia lectoliteraria. En la escolar, la racionalidad técnica dominante opera sobre un supuesto epistémico de independencia entre lectores y lectura, con una idea de realidad universal controlable; con un supuesto educativo centrado en contenidos cuya finalidad es la reproducción de saberes y con un supuesto curricular

donde la experiencia de lectura es eferente, homogénea y centrada en declaraciones globales de desempeño lector. Por el contrario, en los espacios extraescolares, la racionalidad dominante crítico-comprensiva da cuenta de ocurrencias que se caracterizan por propiciar un hacer, decir, sentir y saber que emerge de la diversidad experiencial y que tiene presencia en acciones que ocurren de manera física u *online*, transformándose en decires de la experiencia que acontecen mientras la misma experiencia sucede, o de manera posterior pero con énfasis creativo y/o transformativo. En estas particulares ocurrencias es legítimo establecer hipótesis de lectura, imaginar qué haría yo si..., significar desde la experiencia emocional, significar desde intertextos vitales y/o culturales, generar conversaciones grupales (críticas, sugerencias, debates), realizar transformaciones estéticas (dibujos), producir creaciones literarias (cuentos, poemas, canciones), comprender la realidad sociocultural desde el pasado hacia el presente, reflexionar sobre la propia experiencia para modificarla, identificarse en las acciones de las ficciones y deliberar qué, cuándo, dónde y cómo leer.

En relación con el tercer objetivo específico, vale decir, relacionar modos de participación, reconocimientos y autorreconocimientos de los diversos acontecimientos lectores, distinguiendo prácticas de lectura literaria escolar que favorezcan experiencias de aprendizaje en un marco de justicia educativa, se concluyen tres premisas:

1.- La relación de modos participativos, reconocimientos y autorreconocimientos presentes en los acontecimientos lectores se caracteriza por la construcción dual y antinómica de espacios relacionales, identidades, compromisos críticos, verdades, saberes, decires, haceres y sentires que son más o menos legítimos según los contextos de ocurrencias y recurrencia escolares o extraescolares, siempre en absoluta dependencia de alteridades y externalidades.

2.- En los diversos modos lectores escolares y extraescolares, las participaciones, reconocimientos y autorreconocimientos se relacionan dada la aceptación o invisibilización de las experiencias como actos poéticos, transformando los sistemas participativos en disposiciones más o menos auténticas y más o menos manipuladas/decorativas, dadas las inclusiones o exclusiones de discursos didácticos tendientes a lo catártico, con enfoques, recursos y concepciones epistémicas que den cuenta de la diversidad como fenómeno constitutivo.

3.- La relación entre reconocimientos, autorreconocimientos y participaciones se especifica en los aprendizajes construidos y validados dentro y fuera del concierto escolar, en la total aceptación de que las trayectorias biográficas de lectura son fenómenos témporo-espaciales, lo

cual habilita a establecer, como consecuencia compleja de todo lo propuesto, prácticas lectoliterarias para favorecer, mediante la mediación, experiencias de aprendizaje en un marco de justicia socioeducativa que se caractericen por: legitimar las biografías lectoras, problematizar las racionalidades que informan las decisiones pedagógicas, generar espacios lectoliterarios reflexivos, dialógicos y creativos, y, finalmente, evaluar los aprendizajes en todos los momentos de su ocurrencia.

Así las cosas, tras describir, caracterizar y relacionar, y de acuerdo con el objetivo general de la investigación, o sea, de acuerdo con la necesidad de analizar, desde una perspectiva de justicia educativa, las experiencias de lectura literaria escolar de estudiantes de educación media, se concluyen las dos siguientes proposiciones:

1.- El contexto escolar de la muestra explorada propicia, en general, prácticas de injusticia simbólica toda vez que invisibiliza la agencia lectora a través de: a) negación de reconocimiento a la complejidad biográfica de los lectores; b) habilitaciones participativas que inhabilitan haceres, decires, saberes y sentires constituidos como fondos lectores y, c) distribución material y simbólica de recursos y roles que reproducen la violencia epistémica y naturalizan la exclusión de riquezas lectoras que siempre son riquezas biográficas y socioculturales.

2.- Las dinámicas relacionales extraescolares exploradas en esta muestra poseen, en general, riquezas estéticas que, consideradas como fuentes didáctico-curriculares favorecerían virar hacia la justicia socioeducativa siempre y cuando se desplacen las jerarquizaciones epistémico-culturales que excluyen diversos modos de relación con lo literario, más incluso cabría decir, siempre y cuando se acepte la premisa tridimensional de justicia (reconocimiento, participación y distribución) que debe operar en relación recursiva dentro de dinámicas contextuales de lectura literaria donde, en definitiva, se reconozcan las riquezas socioculturales para habilitar a participaciones didácticas desde (y para) la diversidad, mediante la distribución material y simbólica de capacidades críticas, interpretativas e inventivas.

A partir de todo lo antes señalado, y en relación con los supuestos de la investigación, se concluye que:

1.- Las prácticas de lectura literaria escolarizadas son acciones socioculturales que, en efecto, se heredan y construyen a partir de intersecciones epistémicas y políticas que informan las diversas identidades lectoras.

2.- Las perspectivas epistémicas aceptadas culturalmente naturalizan sistemas de participación y tipos de identidades que, tal como se vio, actualizan formas de comprender a los lectores de acuerdo con la posición que se estima ocupan en la observación.

3.- Las reglas políticas de participación se especifican en reconocimientos habilitantes que operan mediante formas de explicar la experiencia de lectura no necesariamente validando la diversidad constitutiva.

4.- La lectura literaria escolar contribuye mayoritariamente al desarrollo de injusticias socieducativas (esta afirmación no puede ni quiere, dada la naturaleza de la investigación, ser generalizada).

5.- El examen de las experiencias de lectura en clave de justicia educativa (desde relatos biográficos en torno al fenómeno lectoliterario) posibilitó la observación crítica de la multiplicidad de discursos que los constriñen.

Estas conclusiones y hallazgos refrendan la relevancia del trabajo realizado, por cuanto favorecen, desde la emergencia de un campo relacional novedoso para la educación literaria, la toma de decisiones de tres comunidades particulares, a saber: 1.- La comunidad científica que tiene por objeto de estudio la enseñanza de la literatura en el concierto escolar, 2.- La comunidad académica de formación inicial docente y, 3.- las comunidades escolares.

Pese a lo señalado, la profundización del problema abordado en la investigación requiere, por extensión, la profundización conceptual y empírica de los constructos centrales hasta aquí desarrollados, incluso, de los constructos parcialmente profundizados dadas las limitaciones de la investigación. Por ello, en los siguientes numerales, se presentarán las limitaciones del estudio que, a su vez, se transformarán en proyecciones investigativas allanadas por esta tesis.

5.2.- Limitaciones de la investigación

La primera limitación de este estudio, de orden conceptual, remite a la consideración implícita de la lectura como un fenómeno restringido a textos escritos. En efecto, la construcción del marco teórico problematiza la simplificación de la lectura sin poner en tensión la complejidad de los objetos. Con el fluir de la investigación, y dada la riqueza cualitativa del estudio, surgió la

necesidad de cuestionar (y por qué no, cuestionarme) la lectura como un evento simbólico ramificado semióticamente.

La evidencia de esta tesis pone de manifiesto prácticas lectoras sobre películas, canciones y dibujos; evidencia suficiente para considerar, por ejemplo, las propuestas teóricas de Barthes (1986, 1994) y Pradelli (2013). Para el semiólogo francés los mensajes susceptibles de ser leídos corresponden a signos, imágenes y representaciones que no son solo textos, sino, además, fotografías, pinturas, cuerpos, y música, pues, parafraseándolo, el lenguaje de la lectura es tal porque otros signos confluyen sociohistóricamente a la significación que es tanto cultural como individual (Barthes, 1986). Entonces, si la lectura responde a un devenir fenomenológico (Pradelli, 2013), se justifica la proposición de que es posible leer imágenes, ciudades, rostros, escenas y gestos como textos de la cultura representados discursivamente en la experiencia lectora y, en consecuencia, transmutables a objetos de investigación.

La segunda limitación, de carácter metodológico, refiere a la consideración del profesorado con fines de triangulación. Como logró demostrarse, las profesoras informantes de esta tesis ocuparon un espacio central en la deliberación de la muestra y en la triangulación de evidencias, sin embargo, como también quedó demostrado, sus discursos aportaron una riqueza a los datos que, mediante otro diseño metodológico, pudiera haber sido central para profundizar en las experiencias lectoliterarias como experiencias relacionamente complejas. Sobre este particular, la evidencia científica sugiere que las trayectorias lectoras del profesorado informan complejamente sus desarrollos didácticos (Munita, 2018), que sus experiencias biográficas no están siempre reconocidas en los repertorios profesionales-pedagógicos (Gaete-Moscoso, 2019) y que durante el ejercicio docente escolar pareciera haber una tendencia a dejar de lado la lectoliteratura como enriquecimiento personal (Gelber, 2017; Karelovic, 2020).

La tercera limitación⁴⁷, también de orden metodológico, remite a la selección de técnicas de producción de información dada la consideración de lo biográfico como garantía de la experiencia lectora. En efecto, se optó por escritura de incidentes críticos y entrevistas de profundización sobre trayectorias lectoliterarias obviando que haber ampliado a mecanismos biográficos genéricos pudiera haber permitido profundizar en dinámicas sociales que, desde la periferia del discurso, hubiesen aportado a la complejización de las experiencias. Las investigaciones científico-biográficas, dicho lo anterior, ponen de manifiesto que las autobiografías están ligadas al

⁴⁷ Esta limitación, de todos modos, es parcial y obedece a una decisión muestral. Ampliar en términos generales la experiencia biográfica supondría estudios de caso más que la reunión de lectores con los criterios desarrollados en esta tesis.

reconocimiento de los saberes y haceres derivados de las experiencias y que, por extensión, ponen en la superficie de las relaciones sociales las trayectorias profesionales e identitarias, otorgando con ello a la dimensión experiencial un componente epistémico de base en la construcción de aprendizajes (Delory-Momberger, 2014, 2020; Josso, 2014; Souza, 2020).

5.3.- Proyecciones

Considerando las limitaciones expuestas, además considerando resultados, hallazgos y conclusiones, se proyecta desde esta investigación desarrollar estudios que problematicen la lectura literaria escolar como un evento semiótico y multimodal. Al respecto, la evidencia sugiere que, por ejemplo, cuando se trabaja la lectoliteratura desde el análisis semiótico de memes se favorece el ingreso a culturas literarias escritas toda vez que se activa el disfrute de lo lúdico, las relaciones intertextuales y la capacidad de reconocer usos habituales de literacidad (Parrado-Collantes *et al.*, 2020), mientras que, al diseñar secuencias didácticas basadas en la transformación multimodal de registros (poesía a registro videomusical) se desarrolla la capacidad interpretativa y crítica mediante el uso de elementos sonoros y visuales (Höglund, 2022). ¿Cómo se construiría la experiencia estética si se considerara este desplazamiento de objetos de lectura? ¿Qué acciones participativas emergerían como claves para la construcción didáctica?

Una segunda proyección es realizar estudios con diseños investigativos que releven al profesorado como agente didáctico en el plano de la lectoliteratura. Sobre este énfasis metodológico, se proyectan investigaciones con dos alcances: en ejercicio y en formación. Se sabe en torno al profesorado en ejercicio que su comprensión de lo literario está informada por creencias técnicas y que, más incluso, para el profesorado en formación, la lectoliteratura no ocupa un espacio central (Gelber, 2017; Karelovic, 2020; Errázuriz *et al.*, 2019), sin embargo, poco se sabe de las riquezas biográficas de dicho profesorado (riquezas biográficas en clave de justicia), por lo cual es de suma importancia proyectar estudios biográfico-narrativos que permitan acceder a las zonas grises de la experiencia lectora de quienes formarán lectores escolares, a fin de proponer una formación inicial y continua desde (y para) las coordenadas de la justicia socioeducativa (Silva-Peña & Paz-Maldonado, 2019; Peña-Sandoval & Montecinos, 2016; Zeichner, 2016).

Junto con las proyecciones derivadas de las limitaciones, surgen proyecciones devenidas tanto de los hallazgos como de las conclusiones. En ese orden de ideas, se propone explorar con

diseños mixtos (Moscoso, 2017)⁴⁸ si la independencia de dimensiones contextuales identificadas en la mayoría de los análisis (tipos de colegio y sexo) son independientes (de manera estadística y significativa) en estudios de mayor alcance muestral, incluso si las experiencias participativas son consistentes desde una perspectiva cuantificable con los múltiples hallazgos de participación lectoliteraria que esta tesis entrega.

También desde los hallazgos, se proyecta investigar la lectura literaria en su dimensión canónica, dado que la tesis demostró que la lectura del canon puede ser considerada favorable o desfavorable según sean sus dinámicas relacionales, lo cual habilita a pensar en estudios que tensionen las creencias demonizadas de los clásicos (ya sea por su función estética, histórica o ideológica). De hecho, algunos estudios recientes demuestran que, por ejemplo, es necesario formar para la lectura crítica de la figura canónica de la bruja en la narrativa infantil, pues esta contribuye a la consolidación de estereotipos femeninos hegemónicos, o que la didactización creativa y transmodalizadora, acompañada de procesos dialógicos e intertextuales favorecen el trabajo de clásicos como Cervantes, Lorca y Cernuda (Ortega Sánchez & Juez Fuentespina, 2021; Caro Valverde, 2019; Caro Valverde & González García, 2013).

Desde las conclusiones se derivan, probablemente, las proyecciones principales. Se estableció que un componente central de las experiencias lectoliterarias consideradas desfavorables se desprenden de los contextos evaluativos. En tal caso, la evidencia sugiere que las principales prácticas de injusticia socioeducativa devienen, en efecto, de las acciones circunscritas a la evaluación (Valdés & Ramírez-Casas del Valle, 2021). Dicho lo anterior, se proyecta la realización de estudios tanto documentales como etnográficos que permitan comprender sentidos, fines y usos evaluativos dentro del campo escolar y dentro del contexto de la formación inicial. ¿Qué instrumentos se utilizan en la formación de profesores de lectura? ¿Qué aprendizajes se construyen y evalúan en los niveles secundarios y terciarios que tienen por objeto de enseñanza la lectoliteratura? ¿Cómo se relaciona la mediación lectora con la evaluación como componente pedagógico? ¿Cómo dialogan los discursos didácticos con las prácticas evaluativas tanto en la escuela como en la universidad? ¿Qué sabe respecto a lo debe enseñar y evaluar en los colegios el profesorado en formación?

⁴⁸ La evidencia teórica sugiere que los métodos mixtos en investigación educativa han adquirido valor, autonomía, prestigio y legitimidad en múltiples espacios de divulgación y reflexión científica. Por ello, se reconoce su potencial valor para explorar fenómenos educativos desde perspectivas cualitativas y cuantitativas en diálogo.

En el mismo sentido, y considerando la matriz conceptual desarrollada en torno a los tipos de preguntas, se proyectan estudios documentales que favorezcan distinguir tipologías de reactivos en instrumentos de evaluación y en recursos estatales (libros de texto), tras la aceptación teórica de que los desafíos técnicos obedecen a preguntas centradas eferentemente en los contenidos de las obras consideradas verdades independientes de las historias de los lectores, más incluso, tras la aceptación empírica de los datos que señalan que la utilización del libro de texto en actividades de lectoescritura es generalizada y que es positivamente valorado en cuanto a su calidad técnica y teórica (Olivera Vidal, 2016).

Dado que dentro del marco metodológico se referenció la relevancia del ACD en su dimensión teórica, y que dentro del diseño de análisis se empleó una de las tesis importantes de su marco definitorio (Fairclough, 2008), emerge como proyección articular un esquema analítico que ponga en primer plano al análisis crítico del discurso (no ya solo como aspecto teórico) a fin de organizar pesquisas con herramientas lingüísticas que favorezcan la identificación y el examen material de la relación entre discursos, ideologías y contextos, valiéndose, por ejemplo, de actos de habla, modalidades enunciativas o teorías de valoración.

La última proyección reviste relevancia superior. Se establecieron algunas prácticas pensadas desde y para la justicia socioeducativa, las cuales refieren a legitimar las biografías lectoras, problematizar las racionalidades que informan las decisiones pedagógicas, generar espacios lectoliterarios reflexivos, dialógicos y creativos, y, finalmente, evaluar los aprendizajes en todos los momentos de su ocurrencia. Se proyecta, en consecuencia, el diseño de estudios de investigación-acción tanto en escuelas como en formación inicial docente que permitan construir datos empíricos en torno a la ejecución de dichas premisas desde una perspectiva didáctica, relevando las mediaciones lectoras y los mecanismos interaccionales-pedagógicos en torno a la lectura literaria. En tal caso, se torna necesario establecer un vínculo entre las prácticas de justicia y las metodologías de enseñanza, a fin de profundizar en la comprensión didáctica de la lectoliteratura escolar como política de legitimación de las diferencias, tras la aceptación de que, como fue dicho, los esfuerzos realizados desde una lógica distributiva de lectura no necesariamente suponen un valor educativo o inclusivo (como gesto por la justicia) si estos no están fuertemente vinculados a mecanismos críticos de mediación lectora .

5.4.- Reflexión final: entre esperanzas e inquietudes

Quise, en esta tesis, analizar un corpus específico a través de la observación de evidencias discursivas que, teóricamente, dan cuenta de la construcción de identidades lectoras dentro de complejas relaciones sociales donde las experiencias de lectura ocurren; quise analizar las representaciones de verdad, los roles, recursos y formas de explicar la experiencia que emergen en los procesos lectoliterarios; también me propuse escrutar las racionalidades curriculares presentes, las posiciones epistémicas que informan cada experiencia lectora y las formas de comprender el fenómeno lector en el contexto escolar. Quise, finalmente, analizar el corpus para determinar la relación entre lectura literaria y justicia educativa. Hoy, tras casi dos años de trabajo en el documento final, y tras cuatro años de formación doctoral, creo que hallazgos y conclusiones no pueden más que inquietarme y esperanzarme.

Me inquieta descubrir que hay severas disonancias entre dos concepciones curriculares en pugna: una tradicionalista y otra experiencialista ¿Qué brechas se ocultan entre ambas dimensiones? ¿Qué impulsos hay en cada acción de aprendizaje literario? Sé, porque por muchos años hice clases en la escuela, que el sistema conmina a pensar el currículo como una secuencia lógica y direccional; sé que los resultados apremian, que hay galanura y estatus en conseguirlos; que es mal visto restarse y que, como las mismas profesoras de esta tesis señalan, el sistema constriñe a pensar que debemos enseñar y controlar esos saberes a fin de conseguir esa tan aclamada comprensión lectora. Pero también sé, porque tuve la fortuna de vivir la experiencia creativa, que lo literario se vive de múltiples maneras estéticas; que la invención deja aprendizajes insuperables, que las historias de cada lector van informando los modos de ser y de estar en los espacios lectores que se ocupan ¿Cómo equilibrar los sentidos? ¿Cómo acercar las miradas? ¿Cómo modificar el estado técnico de cosas posibles?

Esa quizá sea mi mayor inquietud: llegar al final de mi tesis con más preguntas que respuestas (quizá convenga decir “con nuevas preguntas”). Me inquieta saber que he leído, escrito y reflexionado mucho, pero que, como decía, me siento a escribir estas páginas finales con otras incertidumbres después de un trabajo que, quizá por creencia, debiese convertirse en un conjunto articulado de conclusiones lógicas y hallazgos rutilantes, cerrados, certeros.

Me inquieta seguir con preguntas y pensarme como profesor desde esas interpelaciones, pensarme como lector, incluso. Pero, quizá como en toda contradicción, esta inquietud tiene un anverso que me esperanza: la vitalidad de descubrir derroteros por donde encaminar mi proyecto

intelectual. Me esperanza saber que recién comienzo una senda en la que pretendo develar injusticias en el campo lector; subvertirlas... conocer otras profundidades en la formación de lectores (y por cierto de profesores que formarán lectores); me esperanza saber que hay múltiples creencias por desestabilizar (desestabilizándome con ellas) y variados aprendizajes por construir.

Octubre de 2022

6-. Referencias bibliográficas

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2015). *Informe de Resultados PISA 2015. Competencia científica, lectora y matemática en estudiantes de quince años en Chile*. Ministerio de Educación de Chile. http://archivos.agenciaeducacion.cl/INFORME_DE_RESULTADOS_PISA_2015.pdf
- Aguilar Nery, J. (2016). Hacia una historia conceptual de la justicia educativa en Iberoamérica. *Sinéctica*, (46), 1-14. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2016000100002&lng=es&tlng=es.
- Anderson, G. (2001). Hacia una participación auténtica: Deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación. In Narodowski, Mariano; Nores, Milagros & Andrada, Myrian (eds.) *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Temas/Fundación Gobierno & Sociedad.
- Alfaro, J., & Herrera, V. (2020). El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: la evaluación como barrera en el discurso docente. *Revista Brasileira de Educao.*, 25, 1-19, <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250030>
- Álvarez-Álvarez, Carmen, & Vejo-Sainz, Rocío. (2017). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. *Biblios*, (68), 110-122. <https://dx.doi.org/10.5195/biblios.2017.351>
- Ames, P. (2013). Los usos concretos y los significados de la literacidad en una comunidad rural – un caserío mestizo de la Amazonía: Organización local, identidad y estatus. *SCRIPTA, Belo Horizonte*, 17 (32), 113-136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6137318>
- Armijo, S. (2019). Políticas públicas en torno al fomento lector y personas en situación de discapacidad: una aproximación a la lectura estética inclusiva en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 239-260. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300239>
- Asfura, E., & Real, N. (2019). La lectura literaria al egreso de la formación inicial docente. Un retrato de las prácticas lectoras declaradas por estudiantes de pedagogía en educación secundaria en lenguaje y comunicación. *Calidad en la educación*, (50), 83-113. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.719>
- Bahamondes, G., Núñez Delgado., P, & Pastene Labrín, F. (2015). La comprensión lectora de un texto literario en estudiantes de 8° año de educación general básica: Una intervención didáctica en el aula. *Letras*, 57 (93), 16-42. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832015000200001&lng=es&tlng=es.
- Ballester, J., & Ibarra, N. (2017). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista Chilena de Literatura*, (94), 147-171. <https://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/44978/47060>.
- Barthes, R. [1984] (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Paidós.
- Barthes, R. [1982] (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Paidós.
- Bassey, MO. (2016). Culturally Responsive Teaching: Implications for Educational Justice. *Education Sciences*, 6 (4), 1-6. DOI: [10.3390/educsci6040035](https://doi.org/10.3390/educsci6040035)

- Ben Shahr, T. H. (2017). Educational justice and big data. *Theory and Research in Education*, 15 (3), 306–320. DOI:[10.1177/1477878517737155](https://doi.org/10.1177/1477878517737155)
- Beverley, J. (2003). La persistencia del subalterno. *Revista Iberoamericana*, (LXIX) 203, 335-342. <https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/5660/5807>
- Beverley, J. (2013). Testimonio, subalternidad y autoridad narrativa. En N. K. Denzin e Y. Lincoln (Comps.), *Manual de Investigación Cualitativa Vol. III. Estrategias de investigación cualitativa* (pp.343-361). Gedisa.
- Blanco, R., & Duk Homad, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, 17, 37-55. DOI:[10.14201/8394](https://doi.org/10.14201/8394)
- Bolívar, O. (2015). Crítica al pensamiento socioeducativo en tiempos de transformación: una tarea impostergable. *Revista de pedagogía*, 36 (99), 33-49. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65945575006.pdf>
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), 42-69. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5555>
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad: Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1 (1), 9-45. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: Voces y contextos. *RMIE*, 62 (19), 711-734. <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/203/203>.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica narrativa en educación. Enfoque y métodos*. La muralla.
- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 19-35. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a01.pdf>
- Bombini, G. (2018). Didáctica de la lengua y la literatura: entre la intervención y la investigación. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(4), 5-20. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.784>
- Bombini, G. (2020). Políticas educativas, literatura, justicia curricular. En, A. Ocampo González., & R. Sánchez Lara. (Comps). *Prácticas letradas en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y a la reivindicación de la ciudadanía cultural* (pp.186-199). Ediciones CELEI. https://www.researchgate.net/publication/344287082_Sanchez_Lara_2020_Educacion_literaria_y_literatura_escolarizada_Desafios_en_el_marco_de_la_justicia_educativa
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (2013) [1964]. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2 (1), 53-81. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>

- Calvo, V. (2019). Reading diary in the process of reception of immigrant families. *Ocnos*, 18 (1), 41-51. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1789
- Carneros, S., Murillo, J., & Moreno-Medina, I. (2018). Una aproximación conceptual a la Educación para la Justicia Social y Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 17-36. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.001>
- Caro Valverde, M. T. (2019). El clásico, irreductible. Innovación didáctica de la creación literaria multimodal. *Tejuelo*, 29, 245-274. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.245>
- Caro Valverde, M. T., & González García, M. (2013). De la mano de Cervantes: la lectura moderna de los clásicos. *Ocnos*, 0 (9), 89-106. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.05
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cavalli, D. (2019). How dialogues facilitate high school students' responses to poetry. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(3), 26-43. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.844>
- Chartier, R. (1992). *El Mundo como Representación. Historia Cultural: entre práctica y representación*. Gedisa.
- Chartier, R. (2005). *El pasado del presente. Escritura de la historia, historia de lo escrito*. Universidad Iberoamericana.
- CERLALC. (2014). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector*. CERLALC-Unesco.
- Cerrillo, P. (2007). *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-nuevos-lectores-la-formacin-del-lector-literario-0/html/013fed66-82b2-11df-acc7-002185ce6064_4.html
- Cerrillo, P., & Sánchez, C. (2017). Educación y competencia literarias (sobre la formación del lector literario). *Revista Literatura em Debate*, 11(21), 6-19. <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2703/2282>.
- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. Aspectos didácticos de Lengua y Literatura, 8. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/fd44e955-2086-4bd1-8e6b-f0c144443564_10.html
- Colomer, T. (2011). *Andar entre libros*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2014). El aprendizaje de la competencia literaria. En C. Lomas. (Ed). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp.110-122). Octaedro.
- Coultas, V. (2018). Autobiography, talk and the power of the personal in the teaching of English. *English in Education*, 52(2), 91-104. <https://doi.org/10.1080/04250494.2018.1452601>

- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. UNSAM.
- Culler, J. (2010). *Breve introducción a la teoría literaria*. Crítica.
- Dalla-Bona, E. (2017). Leitura em voz alta na sala de aula: a materialização do texto literário. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP*, 28 (1), 112-126. <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i1.4128>
- Davison Toro, O., Errázuriz Cruz, M., Fuentes, L., & Cocio, A. (2021). Mediación de la lectura por parte de profesoras en sus prácticas docentes: ¿cómo son los tipos de ayuda que ofrecen a sus estudiantes?. *Literatura y lingüística*, (44), 403-427. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-58112021000200403&script=sci_arttext&tlng=es
- Devi Prasad, B. (2019). Qualitative Content Analysis: Why is it Still a Path Less Taken?, *FQS*, 20 (3), 1-21. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3392>
- De Sixte, R., Fajardo, I., Mañá, A., Jáñez, Á., Ramos, M., García-Serrano, M., Natalizi, F., Arfé, B., & Rosales, J. (2021). Beyond the Educational Context: Relevance of Intrinsic Reading Motivation During COVID-19 Confinement in Spain. *Front. Psychol*, 12, 1-15. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.703251/full>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192&lng=es&tlng=es
- De la Maza Samhaber, L. (2010). Actualizaciones del concepto hegeliano de reconocimiento. *Veritas*, (23), 67-94. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732010000200004>
- Del Pino-Sepúlveda, M., Del Pino-Sepúlveda, A., & Pincheira-Fuentealba, D. (2016). La lectura desde el enfoque del Ministerio de Educación y el enfoque dialógico de la pedagogía "Enlazando mundos". *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 120-140. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.6>
- Delory-Momberger, Christine. (2014). Experiencia y formación: Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 695-710. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300003&lng=es&tlng=es.
- Delory-Momberger, Ch. (2020). Aprendizaje biográfico y formación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 6-15. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9770>
- Denton, M., & Borrego, M. (2021). Funds of knowledge in STEM education: A scoping review. *Studies in Engineering Education*, 1(2), 71-92. <https://doi.org/10.21061/see.19>
- Dewey, J. (1998 [1916]). *Democracia y Educación*. Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2008 [1934]). *El arte como experiencia*. Paidós.

- Dewey, J. (2010 [1938]). *Experiencia y Educación*. Biblioteca Nueva.
- Druker Ibáñez, S. (2020). El giro epistemológico. De la diversidad de los otros a la diversidad como condición del encuentro. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19 (39), 227-239. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/883/581>
- Druker Ibáñez, S., & Sánchez Lara, R. (2021). Educación: desafíos indisciplinarios y subversivos en contextos diversos. *ReHuSo*, 6 (3), 149-156. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/3850>
- Dueñas Lorente, J. D., Tabernero Sala, R., & Calvo Valios, V. (2016). Lecturas juveniles: best-sellers y títulos académicos. Notas para una caracterización de la lectura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, 49-68. <https://doi.org/10.5209/DIDA.54087>
- Dussel, E. (1998). *Ética de la Liberación*. Editorial Trotta.
- Eagleton, T. (2009). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica.
- Errázuriz Cruz, M., Becerra, R., Aguilar, P., Cocio, A., Davison, O., & Fuentes, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. Una construcción de sus concepciones sobre la lectura. *Perfiles educativos*, 41(164), 28-46. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58856>
- Escobar, A (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, 1, 51-86. <https://www.revistatabularasa.org/numero01/mundos-y-conocimientos-de-otro-modo-el-programa-de-investigacion-de-modernidadcolonialidad-latinoamericano/>
- Escobar, S., & Pezo, H. (2019). Más allá del concepto: experiencias y reflexiones en torno a la participación juvenil estudiantil. *Última década*, 27(52), 65-79. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362019000200065>
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. (2014). Funds of identity: A new concept based on funds of knowledge approach. *Culture and Psychology*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Esteban-Guitart, M. (2021). Advancing the funds of identity theory: A critical and unfinished dialogue. *Mind, Culture and Activity*, 28 (2), 169-179. <https://doi.org/10.1080/10749039.2021.1913751>
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Revista Discurso y Sociedad*, 2 (1), 170-185. [http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2\(1\)Fairclough.html](http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2(1)Fairclough.html)
- Feixa, C. (2018). *La imaginación autobiográfica. Las historias de vida como herramientas de investigación*. Gedisa.
- Fernández Darraz, M. C., Montanares Vargas, E., & Carrillo Mardones, O. (2021). Representación androcéntrica del trabajo en el discurso de textos escolares chilenos. *Cadernos De Pesquisa*, 48(169), 974–1000. <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/5264>
- Ferrão, V. (2018). Educación Intercultural en America Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 343-352. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf>

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Franquesa, A. (2002). Breve reseña de la aplicación del análisis crítico del discurso a estructuras léxico-sintácticas. *Onomazein*, 7, 449-462.
http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/7/N4_Franquesa.pdf
- Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. En Butler, J., & Fraser, N. *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo* (pp.22-66). Traficantes de sueños.
- Fraser, N. (2005). Redefiniendo el concepto de justicia en un mundo globalizado. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 39, 69-87. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/acfs/article/view/1028>
- Fraser, N. (2008a). *Escalas de justicia*. Herder Editorial.
- Fraser, N. (2008b). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 6 (4), 83-99.
http://trabajo.gob.ar/downloads/igualdad/08ago-dic_fraser.pdf
- Fraser, N. (2015). *Fortunas del feminismo*. Traficantes de sueños.
- Fraser, N. (1 febrero 2016). Igualdad, identidad y justicia social. *Le Monde diplomatique en español*.
<https://mondiplo.com/igualdad-identidad-y-justicia-social>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gabrielsen, I., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom. How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–32. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- García, T. (2018). Bases del Derecho a la Educación: La Justicia Social y la Democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 160-175.
<https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.008>
- Gaete-Moscoso, R. (2019). Escenas de lectura: ¿qué repertorio usan los docentes que enseñan a leer para hablar de su práctica lectora?. *Literatura y lingüística*, (40), 209-227. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112019000200209
- Gelber, D. (2017). *Mis lecturas diarias y valoración de la lectura en enseñanza media*. Santiago de Chile: Centro de Estudios MINEDUC. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/DOC-DE-TRABAJO-N%C2%BA-6-KIT-1.pdf>
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social aportes para el debate y la práctica*. Ediciones Uniandes.
- Gibbs. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.

- González-Santos, F., & García-Vera, N. (2019). El arte y la literatura en la construcción de la memoria histórica: una experiencia de conmemoración en el Instituto Pedagógico Nacional. *Pensamiento palabra y obra*, (21), 60-77. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-804X2019000100060&lng=en&tlng=es.
- González Capdevila, O., González Franco, M., & Ruiz Perdomo, J. (2012). Consideraciones éticas en la investigación pedagógica: una aproximación necesaria. *EDUMECENTRO*, 4(1), 1-5. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742012000100001&lng=es&tlng=es.
- González-Patiño, J. y Esteban-Guitart, M. (2021). Fondos de conocimiento para la justicia social. Alianzas familia-escuela para la transformación educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 5-10. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2021_10_1_introduccion
- Guba, E.G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Guelman, A. & Palumbo, M. (2019). La construcción de pedagogías descolonizadoras: notas desde la praxis del trabajo en organizaciones sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 76, 33-49. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5929>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Ediciones Taurus.
- Hall, S. (2008). ¿Cuándo fue lo “postcolonial”? *Pensando en el límite* (pp.563-582). En Mezzadra, S. (comp). Estudios postcoloniales. Ensayos Fundamentales. Traficantes de Sueños.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF.
- Hernández-Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386. <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v24n2/0123-3432-ikala-24-02-00363.pdf>
- Hegel, G.W.F. (1966). *Fenomenología del Espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Hogg, L., & Volman, M. (2020). A synthesis of Funds of identity research: Purposes, tools, pedagogical approaches, and outcomes. *Review of Educational Research*, 90(6), 862-895. <https://doi.org/10.3102/0034654320964205>
- Höglund, H. (2022). The Heartbeat of Poetry: Student Videomaking in Response to Poetry. *Written Communication*, 0 (0), 1-27. <https://doi.org/10.1177/07410883211070862>
- Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, 0(35), 129-150. <http://dx.doi.org/10.3989/isegoria.2006.i35.33>
- Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Katz.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Editorial Trotta.
- Hoppe, E. (2021). Cultural Inputs and Accumulating Inequality in Children's Reading: A Dynamic Approach. *European Sociological Review*, 00, (0), 1–15. <https://doi.org/10.1093/esr/jcab056>

- Horkheimer, M., & Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos Filosóficos*. Editorial Trotta.
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, (28), 31-45.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513847002>
- Illas, W. (2017). La Educación literaria en el contexto de la construcción curricular para el sistema educativo venezolano. *Revista Arje*, 11 (20), 56-65. <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj20/art05.pdf>
- Johansen, M. (2017). 'The way I understood it, it wasn't meant to be understood' – when 6th grade reads Franz Kafka, *Journal of Curriculum Studies*, 49 (5), 579-598. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1247912>
- Jauss, H.R. (2002 [1972]). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Paidós.
- Josso, M. (2014). Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 735-761.
<http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/204/204>
- Junqueira de Souza, R., & Cosson, R. (2018). O Cantinho da Leitura como prática de letramentoliterário. *Educar em Revista*, 34(72), 95-109. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62764>
- Jusslin, S., & Höglund, H. (2020). Entanglementsof dance/poetry: Creative dance in students' poetryreading and writing. *Research in Dance Education*, 1 (19), 1-19. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1789088>
- Karelovic, C. (2020). *Nuevos lectores, nuevas lecturas. Lectura digital en estudiantes secundarios chilenos*. Fundación ciudad literaria.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata.
- Kojéve, A. (1975). *La dialéctica del amo y el esclavo en Hegel*. Ediciones Pleyade.
- Labarthe, J., & Vásquez, L. (2016). Potenciando la creatividad humana: taller de escritura creativa. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (31), 19-37.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082016000100002&lng=es&tlng=es.
- Lapatí, P. (2012 [1964]). *Educación y Justicia Social*, 1(1), 199-202.
<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/doc1.pdf>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Aloma. Filosofía de l'educació*, 19, 87-112.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201318>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge UK.
- Lave, J., & Packer, M. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de estudios sociales*, 40, 12-22. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2011000300002

- Levine, S., Trepper, K., Chung, R. H., & Coelho, R. (2021). How Feeling Supports Students' Interpretive Discussions About Literature. *Journal of Literacy Research*, 53 (4), 491–515. <https://doi.org/10.1177/1086296X211052249>
- Learned, J., Morgan, MJ., & Lui, A. (2019). Everyone'sVoices Are to Be Heard": A ComparisonofStrugglingand ProficientReaders' Perspectives in One Urban High School. *Education and Urban Society*, 51 (2), 195- 221. <https://doi.org/10.1177/0013124517715065>
- López Bonilla, G., Tinajero Villavicencio, G., & Pérez Fragoso, C. (2006). Jóvenes, currículo y competencia literaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(2), 1-24. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412006000200009&lng=es&tlng=es.
- Llopart, M., & Esteban-Guitart, M. (2017). Strategies and resources for contextualizing the curriculum based on the funds of knowledge approach: a literature review. *The Australian Educational Research*, 44, 255-274. <https://doi.org/10.1007/s13384-017-0237-8>
- Lluch, G., & Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, 40 (4), e192.<http://dx.doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la Pedagogía. Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica*. LOM Ediciones.
- Mansilla Torres, S. (2003). *La enseñanza de la literatura como práctica de liberación. Hacia una epistemología crítica de la literatura*. Editorial cuarto propio.
- Manzi, J. (2014). *Análisis sobre valoraciones, comprensión y uso del SIMCE por parte de directores escolares de establecimientos subvencionados*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación – FONIDE. <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2016/04/Informe-Final-F711269-Manzi.pdf>
- Margallo González, A. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 59, 139-156. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie590460>
- Marcone, J. (2009). Del amor a la lucha por el reconocimiento. *En-claves del pensamiento*, 3(6), 183-188. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2009000200011&lng=es&tlng=es.
- Marlatt, R. (2018). Get in theGame: PromotingJusticeThrough a DigitizedLiteratureStudy. *Multicultural Perspectives*, 20 (4),222-228. <https://doi.org/10.1080/15210960.2018.1467769>
- Martin, C. (2020). Educational Justice and the Value of Knowledge. *Journal of Philosophy of Education*, 54 (1),164-182. DOI: [10.1111/1467-9752.12370](https://doi.org/10.1111/1467-9752.12370)
- Martín, R. (2016). Los Procesos de Participación Periférica Legítima en Dos Contextos Diversos. *Fronteiras: Journalof Social, Technological and EnvironmentalScience*, 5(3), 205-218. <http://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/article/view/2050>
- Merry, M. (2020). Do Inclusion Policies Deliver Educational Justice for Children with Autism? An Ethical Analysis. *Journal of School Choice*, 14 (1), 9-25. DOI: [10.1080/15582159.2019.1644126](https://doi.org/10.1080/15582159.2019.1644126)

- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿Objetiva o Construida? Fundamentos biológicos de la realidad*. Anthropos.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (2004). *Del ser al hacer*. Psikolibros.
- Maturana, H., & Dávila, X. (2015). *El árbol del vivir*. MVP Editores.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *ForumQualitativeSozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Mayring, P. (2019). QualitativeInhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *FQS*, 20(3), 1-15. <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>
- Melão, D. (2019). Literatura para la infancia y formación de lectores: caminos de la formación inicial. *Da InvestigaçãoàsPráticas*, 9(1), 56-68. <https://dx.doi.org/10.25757/invep.v9i1.175>
- Méndez García, M. del C. (2016). *Intercultural reflection through the Autobiography of Intercultural Encounters: students' accounts of their images of alterity*. *Language and Intercultural Communication*, 17(2), 90–117. <https://doi.org/10.1080/14708477.2016.1159693>
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La Educación Literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Ediciones Aljibe.
- Mendoza Fillola, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, 32, 21-33. http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_competencia_literaria_entre_las_competencias_mendoza_a.pdf
- MINEDUC. (2016). *Bases curriculares 7º a 2º medio. Lengua y literatura*. Recuperado de <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-120183.html>
- MINEDUC. (2021). *Encuesta de percepción de la lectura*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/10/Encuesta-de-Percepcio%CC%81n-de-la-Lectura-y-Lineamientos-Pedago%CC%81gicos-24-10-2021.pdf>
- Moll, L. (2019). Elaborating Funds of knowledge: Community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 130-138. <https://doi.org/10.1177/2381336919870805>
- Montes, A., & Parcerisa, L. (2016). ¿Iguales en qué y cómo? Una revisión de las propuestas realizadas desde la teoría de la justicia al campo de la educación. *Papers. Revista De Sociología*, 101(4), 451-471. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2194>
- Montané, A. (2015). Justicia Social y Educación. *RES, Revista de Educación Social*, (20), 93-113. <https://eduso.net/res/revista/20/el-tema-colaboraciones/justicia-social-y-educacion>
- Moriña, A. (2016). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Moscoso Loaiza, L. F., & Díaz Heredia, L. P. (2017). Aspectos éticos en la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana De Bioética*, 18(34-1), 51-67. <https://doi.org/10.18359/rlbi.2955>

- Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649. <https://dx.doi.org/10.1590/198053143763>
- Mujica-Johnson, F. (2020). Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 472-485. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.25>
- Munita, F., & Pérez, M. (2013). "Controlar" las Lecturas Literarias: Un estudio de casos sobre la Evaluación en el Plan de Lectura Complementaria de Educación Básica. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 179-198. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100011>
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392. <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201612151751>
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: "lectores que enseñan y profesores que leen". *Álabe*, 0(17), 1-19. <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/408>
- Munita, F., & Margallo, A. (2019). La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos*, XLI, 164, 154-170. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58825>
- Murillo, F. J., Román, M., & Hernández Castilla, R. (2016). Evaluación Educativa para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 4(1). <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4467>
- Murillo, F. (2017). *La perspectiva de la justicia social en la formación inicial docente. Tensiones y posibilidades desde el análisis crítico del discurso*. Editorial Académica Española.
- Murillo, J., & Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un Concepto de Justicia Social. *REICE. Revistalberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4321>
- Murillo, J. (2018). Prólogo. En J. Vergara, *Narrar el aprendizaje. La fuerza del relato en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)* (pp.4-13). SM
- Núñez, G. (2016). Modelos de educación literaria en el moderno sistema escolar. *Revista Lenguaje y Textos*, 43, 32-32. <http://dx.doi.org/10.4995/lyt.2016.5824>
- Nussbaum, M. (1995). La imaginación literaria en la vida pública. *Isegoría*, 0(11), 42-80. <http://dx.doi.org/10.3989/isegoria.1995.i11.254>
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2011). La crisis silenciosa. *Signo y Pensamiento*, XXX (58), 16-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=860/86020038001>

- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómaditas*, (44), 13-25. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502016000100002&lng=en&tlnq=es
- Ocampo, A. (2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *Investigación y Postgrado*, 29 (2), 83-111. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65848281005.pdf>
- Ocampo, A. (2017). Pensar heterotópicamente la Educación Inclusiva. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 1 (1), 15-21. <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/222>
- Ocampo, A., & López-Andrada, C. (2019). Lecturas de la multiplicidad: Para una articulación del derecho a la lectura en clave relacional. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33, 81-92. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.33.06
- Ocampo González, A., & López-Andrada, C. (2020). Acontecimientos de Lectura: experiencia política y compromiso ético. *Álabe*, 0(21). <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2020.21.9>
- Olivera Vidal, M. (2016). *Estudio de Uso y Valoración de Textos Escolares: Informe final*. Encargado por MINEDUC y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO). Guernica Consultores S.A.
- Ortega Sánchez, D., & Juez Fuentespina, V. (2021). Deconstruyendo identidades de género: análisis de los roles narrativos de la bruja... *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)* 19, 93-114. <https://doi.org/10.35869/ailij.v0i19.3591>
- Ow, M., & Meneses, A. (2020). *Literacidad literaria digital en la escuela. Resultados y recomendaciones*. Síntesis FONIDE 181800034.
- Parcerisa, L., Villalobos, C., Santa Cruz, E., & Saura, G. (2022). Movimientos Anti-Estandarización en Educación: Un Análisis Comparado de Chile, España y México. *Revista izquierdas*, 51, 1-22. <http://www.izquierdas.cl/ediciones/2022/numero-51/120-numero-52>
- Parrado Collantes, M., Rivera Jurado, P., & Sánchez Vera, L. (2020). Musical mediation and reading promotion agents that influence adolescent reading habits. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 108-122. <https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/23268?locale-attribute=es>
- Parrado-Collantes, M., Romero-Oliva, M., & Heredia Ponce, H. (2020). Memes para una educación literaria o “allí donde las palabras no llegan, llega un meme”. *Revista Espacios*, 41 (48), 314-330. [10.48082/espacios-a20v41n48p23](http://www.izquierdas.cl/ediciones/2022/numero-51/120-numero-52)
- Pascual, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 23(2), 13-72. <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25397>
- Peña-Sandoval, C., & Montecinos, C. (2016). Formación Inicial de Docentes desde una Perspectiva de Justicia Social: una aproximación teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 71-86. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/6871>
- Pérez, L., & Ochoa, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. Retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 179-207. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14048873009>

- Petit, M. (2000.) *Lectura literaria y construcción del sí mismo*.
https://literaturainfantilpep.weebly.com/uploads/7/8/4/7/78478236/petit_michel_lectura_literaria_y_construcci%C3%B3n_de_s%C3%AD_mismo.pdf
- Petit, M. (2008). El derecho a la metáfora. *Signo & Seña*, 19, 131-143.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/5764>
- Picallo, X. (2020). Modos de leer: qué se lee y desde dónde se lee. Sobre Literatura, teoría y enseñanza. En, X. Picallo. (Ed) *Tram(p)as textuales. Una lectura sobre los modos de leer de los textos de enseñanza secundaria de lengua y literatura* (pp.75-104). Editorial Universitaria de la Patagonia.
- Pinar, W. (2016). *La teoría del currículum*. Narcea Ediciones.
- Pinto, R. (1998). La teoría del currículo mínimo y su relación con el proyecto curricular de centro educativo. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana* (PEL), 23(2), 73-97.
<http://tallerdeletras.letras.uc.cl/index.php/pel/article/view/25399>
- Pinto, R. (2020). Conversando en otras coordenadas. Entrevista con el doctor Rolando Pinto Contreras sobre Currículo crítico, justicia social e inclusión. En, A. Ocampo González., & R. Sánchez Lara. (Comps). *Prácticas letradas en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y a la reivindicación de la ciudadanía cultural* (pp.199-209). Ediciones CELEI.
https://www.researchgate.net/publication/344287082_Sanchez_Lara_2020_Educacion_literaria_y_literatura_escolarizada_Desafios_en_el_marco_de_la_justicia_educativa
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf
- Poblete, J. (2018). *Hacia una historia de la lectura y la pedagogía literaria en América Latina*. Editorial Cuarto Propio.
- Prada Londoño, M. (2015). La idea de reconocimiento en el Hegel de Jena. Una lectura con Paul Ricœur. *Franciscanum*, 163, (lvii), 21-49.
<http://www.scielo.org.co/pdf/frcn/v57n163/v57n163a02.pdf>
- Pradelli, A. (2013). *El sentido de la lectura*. Paidós.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World Systems Research*, VI(2), 342-386.
- Ramírez, A. (2020). Consideraciones Conceptuales en la Investigación sobre Inclusión Educativa dentro del Contexto Latinoamericano. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (1), 211-230. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020.9.1.010/12035>
- Ramírez Molina, C. (2018). Un compás que hace cuadrados: La escritura y la lectura en el currículum de séptimo año en Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 3-32.
<https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i1.30704>
- Ramírez-Espinosa, A., Colmenares-Rodríguez, S., & Castellanos, M. (2019). Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural a través del trabajo con una obra literaria. *Signo y Pensamiento*, 38(74). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp38-74.dcci>

- Rawls, J. (2012 [1971]). *Teoría de la Justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (2015 [1993]). *Liberalismo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Richard, N. (2010). *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas*. CLACSO. Editorial Arcis.
- Riquelme, A., & Quintero, J. (2017). La *literacidad*, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Revista Reflexiones*, 96 (2), 93-105.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/32084>
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27 (1), 11-26. <http://www.redalyc.org/pdf/298/29827102.pdf>.
- Rodríguez Menéndez, M. (2015). Enseñar a leer literatura en la era de las tecnologías de la información y las comunicaciones. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(2), 18-27.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000200002&lng=pt&tlng=es.
- Rojas-Camargo, D. (2018). La animación a la lectura como estrategia pedagógica para la formación de la competencia literaria en la escuela secundaria. *La Palabra*, (33), 129-145.
<https://dx.doi.org/10.19053/01218530.n33.2018.8818>
- Romero-Oliva, M. F., Trigo-Ibáñez, E., & Moreno-Verdulla, P. (2018). De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. *Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura*, 17(3), 68-85.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1776
- Rosenblatt, L. (1996). El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura. En L. Flower., J. Hayes, J. (Ed). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura* (pp.1-62) Lectura y vida.
<https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2013/08/unidad-1-complementaria-roseblatt.pdf>
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Rosenblatt, L. (2019). *The Transactional Theory of Reading and Writing*. En Alvermann, D., Unrau, N., Sailors, M., & Ruddell, R. (Ed.). (pp.451-480). Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/books/9781315110592/chapters/10.4324/9781315110592-28>
- Ruest, C. (2020). The Autobiography of intercultural encounters: mixed results amongst Canadian adolescents. *Language and Intercultural Communication*, 20 (1), 7-21.
<https://doi.org/10.1080/14708477.2019.1681438>
- Ruiz-Bejarano, A. M. (2019). Del placer de la lectura al deseo de leer. El aprendizaje del buen lector. *Revista Complutense de Educación*, 30 (3), 863-878. <https://doi.org/10.5209/rced.59489>
- Saavedra Rey, S. (2011). La creación literaria en el ámbito educativo: De la estructura superficial a la construcción narrativa de la realidad. *Lenguaje*, 39(2), 395-417.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792011000200005&lng=en&tlng=es

- Sáez-Rosenkranz, I., & Popow, M. (2021). Currículum, requerimientos institucionales y libros de texto en Educación Básica en Chile. *Didacticae: Revista De Investigación En Didácticas Específicas*, (4), 42–59. <https://doi.org/10.1344/did.2018.4.42-59>
- Sánchez, J., & Manzanares, A. (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16 (1). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/472/862>
- Sánchez Lara, R. (2020a). *Literatura escolar como acto de justicia: posiciones para una renovación de agenda*. Ediciones CELEI. http://celei.cl/wp-content/uploads/2020/11/Documento-de-Trabajo_RICARDO-SANCHEZ_FINAL_FINAL_21_11_2020.pdf
- Sánchez Lara, R. (2020b). Educación literaria, intersecciones y exclusiones: Un marco para repensar la clase de literatura. En Ocampo, A. (Comp). *Reinvenciones e Interpelaciones críticas para educar en tiempos complejos. La lucha por justicia educativa* (en prensa). Ediciones CELEI.
- Sánchez Lara, R. (2020c). Literatura escolar y justicia educativa: una revisión interseccional de las múltiples exclusiones. *Revista Intersaberes*, 15 (35), 1-13. <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1844/414444>
- Sánchez Lara, R. (2020d). Educación literaria y literatura escolarizada: apuntes críticos a los repertorios didácticos del libro de texto y desafíos en el marco de la justicia educativa. En, A. Ocampo González., & R. Sánchez Lara. (Comps). *Prácticas letradas en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y a la reivindicación de la ciudadanía cultural* (pp.103-115). Ediciones CELEI. https://www.researchgate.net/publication/344287082_Sanchez_Lara_2020_Educacion_literaria_y_literatura_escolarizada_Desafios_en_el_marco_de_la_justicia_educativa
- Sánchez Lara, R. (2020e). ¿Didáctica literaria o educación literaria? Una discusión desde el *eidos* curricular en las actividades de aprendizaje del libro de texto de segundo año medio. *Revista de Educación y Desarrollo*, 52, 59-68. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/52/52_SanchezLara.pdf
- Sánchez Lara, R. (2021). Prácticas de lectura y escritura: La importancia de re-pensar al sujeto complejo para la justicia educativa. *Contextos: Estudios De Humanidades y Ciencias Sociales*, (48). <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1593>
- Sánchez Lara, R., & Druker Ibáñez, S. (2021). Educación Literaria: reconocimiento complejo y participación legítima del lector literario como actos de justicia educativa. *Revista Álabe*, 23, 1-18. <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/585/378>
- Sánchez Lara, R. (2022a). Prácticas de lectura literaria escolar: revisión crítica de su agenda y desafíos en clave de justicia social. *Chakiñan, revista de ciencias sociales y humanidades*, 16, 143-158. <http://dx.doi.org/10.37135/chk.002.16.09>
- Sánchez Lara, R. (2022b). Vicente Huidobro y yo: apuntes sobre (la/mi) experiencia en la lectura literaria escolar. En, A. Ocampo González., C. López-Andrada., & Sánchez Lara, R. (Comp). *Interseccionalidades críticas Lecturas de lo abyecto, (contra)memorias y educación*. (pp.27-43). Ediciones CELEI.

- Sánchez Lara, R. (2022c). Educación literaria y justicia social: Lectura y posibles diálogos para repensar las condiciones de reconocimiento y participación. En, A. Ocampo González. (Comp). *Educación Lectora y Justicia Social: Decolonialidad, políticas de la diferencia e infancias críticas*. (pp.249-272). Ediciones CELEI.
- Sánchez Lara, R., & Druker Ibáñez, S. (2022). Saber, poder y justicia: una aproximación decolonial a la deconstrucción epistémica de la educación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 17(1), 101-120. <https://doi.org/10.15359/rep.17-1.4>
- Sánchez Lara, R., & Silva Contreras, M. (2022). Creación autobiográfica en contextos literarios escolares: una propuesta de lectura y escritura para la justicia educativa. *Polyphōnia. Revista De Educación Inclusiva / Polyphōnia. Journal of Inclusive Education*, 5(2), 92-120. <https://revista.celel.cl/index.php/PREI/article/view/417>
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223–242. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121561>
- Sanjuán, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia*, 8, 155-178. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5372192>.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de moebio*, (41), 207-224. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2011000200006
- Sawaya, S. (2016). Las prácticas de lectura y escritura o el lugar del alumno como ciudadano. En Sawaya, S. y Cuesta, C. (Coord). *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente* (pp. 9-19). Universidad Nacional de la Plata.
- Stracke, C. M., Burgos, D., Santos-Hermosa, G., Bozkurt, A., Sharma, R. C., Swiatek Cassafieres, C., Inamorato dos Santos, A., Mason, J., Ossiannilsson, E., Shon, J.G., Wan, M., Obiageli Agbu, J.-F., Farrow, R., Karakaya, Ö., Nerantzi, C., Ramírez Montoya, M. S., Conole, G., Cox, G., & Truong, V. (2022). Responding to the Initial Challenge of the COVID-19 Pandemic: Analysis of International Responses and Impact in School and Higher Education. *Sustainability*, 14,1-23. <https://doi.org/10.3390/su14031876>
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta.
- Sen, A. (2016). *La desigualdad económica*. Fondo de Cultura Económica
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., & Rijlaarsdam, G. (2016). The impact of literature education on students' perception of self and others: Exploring personal and social learning experiences in relation to teacher approach. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 16, 1-37. https://pure.uva.nl/ws/files/29887327/Schrijvers_et_al_2016_20161209T094732.pdf
- Scholes, L. (2020). Recognition of boys as readers through a social justice lens. *British Journal of Sociology of Education*, X (2), 2-2. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1802227>
- Silva, R., & Couto, E. (2019). Literary reader formation in middle school: a reading experience of the novel genre in digital media. *Revista Tempos E Espaços em Educação*, 11 (01), 57-70. <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i01.9687>

- Silva-Peña, I., & Paz-Maldonado, E. (2019). Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores/as de docentes para la justicia social. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 169-189. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.953>
- Souza, E. C. (2020). Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: contexto político y diálogos epistémico-metodológicos. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 16-33. <https://doi.org/10.24310/mqnmr.v1i3.9613>
- Sousa Santos, B. (2018). *Más allá del pensamiento abismal: De las líneas globales a una ecología de saberes*. CLACSO.
- Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CLACSO
- Stecher, A. (2010). El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. *Discusiones desde América Latina*. Univ. Psychol, 9 (1), 93-107. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v9n1/v9n1a08.pdf>
- Subero, D. (2021). Desarrollando fondos de conocimiento: Prácticas educativas socialmente justas en el contexto español. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 13-25. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.001>
- Tadeu da Silva, T.(1999). *Documentos de identidad. Una introducción a teorías del currículum*. Auténtica Editorial.
- Taylor, C. (2009). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de cultura económica.
- Thibaut, P., & Calderón, M. (2020). Learning and out-of school literacy practices in the digital age: a rural approach. *Revista Educación y Pesquisa*, 46, 1-16. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217025>
- Torres Santomé, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata.
- Trilla, J., & Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia, *Revista Educación*, 356, 23-43. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_02.pdf
- Troncoso Araos, X. (2014). Literatura y competencia comunicativa: ¿matrimonio mal avenida?. *Educação e Pesquisa*, 40(4). <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014051453>
- Troncoso Araos, X., & Navarro Carvallo, M. (2019). Experiencias de lectura literaria en educación básica: Papelucho de Marcela Paz, un estudio de caso. *Folios*, (50), 97-110. <https://dx.doi.org/10.17227/folios.50-10223>
- Tubino, F. (2014). El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 6, 11, 1-5. <http://revistascientificas.udg.mx/index.php/CL/article/view/2762>
- UNESCO. (s/f). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

- Valdés, R., & Ramírez-Casas del Valle, L. (2021). Prácticas de (in)justicia social en escuelas con buenos indicadores de eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*, 26 (90), 787-813. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000300787&lng=en&tlng=en
- Van Dijk, T. (1992). *La Ciencia del texto*. Paidós.
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. Gedisa.
- Van Dijk, T. (2016). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, 203-222. <http://revistas.uach.cl/pdf/racs/n30/art10.pdf>
- Vallejos, R.M. (2013). La técnica de análisis de incidentes críticos: origen y desarrollo. En O. NailKröyer, *Análisis de incidentes críticos de aula. Una herramienta para el mejoramiento de la convivencia*. (pp.28-41). RiEditores.
- Varela, F. (1996). *Ética y Acción*. Dolmen.
- Veleda, C., Rivas, A., & Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC, UNICEF.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131-152. <http://www.revistatabularasa.org/numero-9/08walsh.pdf>
- Walsh, B. (2021). The “Haunting Silence”: autobiographical accounts of secondary teaching in twentieth-century Ireland, *Paedagogica Histórica, International Journal of the History of Education*, 57 (5), 560-577. <https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1736103>
- Wenger, E. (2000). Comunidades de práctica y sistemas de aprendizaje social. *Organización*, 7 (2), 225–246. <https://doi.org/10.1177/135050840072002>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Young, I.M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Ediciones Cátedra.
- Young, I.M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Ediciones Morata.
- Yuivar, A. (2019). Oportunidades de diálogo para construir el sentido literario: interacciones orales en una clase de literatura de Tercero Medio. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45 (3), 217-238. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052019000300217
- Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes Peruanos*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En, D. Cassany(Ed.). *Para ser letrados* (pp.23-35). Paidós.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359. <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v24n2/0123-3432-ikala-24-02-00343.pdf>

- Zielinska, A. (2020). Mapping adolescents everyday creativty. *Creativity theories research applications*, 7 (1), 208-229. <https://doi.org/10.2478/ctra-2020-0012>
- Zeichner, K. (2016). Promoviendo la Justicia Social y la Democracia en la Formación del Profesorado: Preparación del Profesorado 1.0, 2.0 y 3.0. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5 (2), 15-23. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.001>



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

ANEXOS

**Experiencias biográficas de lectura literaria en el
sistema escolar chileno: análisis de las voces
lectoras en clave de justicia educativa**

TESIS DOCTORAL

Ricardo Sánchez Lara
Octubre de 2022

Contenido

Anexo 1: Formato de autorización colegios	2
Anexo 2: Formato de constancias de participación de profesoras	4
Anexo 3: Formato de Consentimiento informado: tutores legales	6
Anexo 4: Formato de Asentimiento informado: incidentes críticos.....	8
Anexo 5: Formato de Asentimiento informado: entrevistas de profundización	9
Anexo 6: Instrumento de incidentes críticos	11
Anexo 7: Instrumento de entrevista de profundización.....	12
Anexo 8: Matriz de validación incidentes críticos	15
Anexo 9: Matriz de validación entrevista	20
Anexo 10: Resultados de análisis estadísticos	25
Anexo 11: Valoraciones finales. Incidentes críticos.....	26
Anexo 12: Valoraciones finales. Entrevistas	28
Anexo 13: Aprobación comité de ética científica	31
Anexo 14: Instrumentos del profesorado	34
Anexo 15: ENTREVISTAS AL PROFESORADO	46
PROFESORA JSM	46
PROFESORA SE	55
PROFESORA SM	62
PROFESORA W	68
Anexo 16: INCIDENTES CRÍTICOS DEL ESTUDIANTADO	75
ESTUDIANTE 1	75
ESTUDIANTE 2	75
ESTUDIANTE 3	75
ESTUDIANTE 4	76
ESTUDIANTE 5	77
ESTUDIANTE 6	79
ESTUDIANTE 7	80
ESTUDIANTE 8	80
ESTUDIANTE 9	80
ESTUDIANTE 10	81
ESTUDIANTE 11	82
ESTUDIANTE 12	82
ESTUDIANTE 13	83
Anexo 17: ENTREVISTAS AL ESTUDIANTADO	83
ESTUDIANTE 1	83
ESTUDIANTE 2	98
ESTUDIANTE 3	111
ESTUDIANTE 4	122
ESTUDIANTE 5	136
ESTUDIANTE 6	147
ESTUDIANTE 7	160
ESTUDIANTE 8	170
ESTUDIANTE 9	181
ESTUDIANTE 10	193
ESTUDIANTE 11	206
ESTUDIANTE 12	221
ESTUDIANTE 13	233

Anexo 1: Formato de autorización colegios

FECHA

DIRECTOR/A ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL

Yo, XXXXXXXXXX, Director/a de XXXXXXXXX, otorgo las facilidades correspondientes para desarrollar el presente estudio denominado **“Experiencias biográficas de lectura literaria en el sistema escolar chileno: análisis de las voces lectoras en clave de justicia educativa”** en la institución que represento, al investigador de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Ricardo Sánchez Lara.

Expreso estar en conocimiento de que el objetivo del estudio es **analizar, desde una perspectiva de justicia educativa, las experiencias de lectura literaria escolar de estudiantes de educación media, describiendo las formas de participación, los reconocimientos y los autorreconocimientos que se articulan en los acontecimientos lectores**, y que para ello se requerirá aplicar **2 instrumentos de producción de información**: 1.- escritura de relatos autobiográficos de incidentes críticos (redacción de experiencias lectoras que las y los estudiantes hayan tenido en su educación media y que recuerden tanto favorable como desfavorablemente) y, 2.- una entrevista de trayectorias biográficas de lectura literaria escolar (posterior a la escritura de relatos autobiográficos, de carácter individual y con la finalidad de profundizar en las narraciones antes descritas).

Señalo, en ese contexto, estar en conocimiento de que ambos instrumentos serán aplicados a 4 estudiantes de enseñanza media de la institución que represento, y que los mencionados 4 estudiantes serán seleccionados por el investigador **tras diálogos con la profesora de Lengua y Literatura de mi establecimiento**, en conformidad con **4 criterios de inclusión**: voluntariedad, paridad de género (2 hombres y 2 mujeres), pertenencia a cursos terminales de la enseñanza media (3°o 4° medio) y paridad en términos de autorreconocimiento lector (2 estudiantes que se autorreconozcan como lectores habituales de textos literarios y 2 que se autorreconozcan como lectores menos habituales de textos literarios).

Expreso, además, estar en conocimiento de que el proceso de recogida de datos será de manera **100% telemática, que no afectará la participación del estudiantado en sus clases regulares**, que se protegerá la confidencialidad de los datos personales y que, conforme al derecho de imagen, las interacciones tendrán solo registro de audio (salvo que, previa autorización de los participantes y de sus apoderados, también pueda haber registro de sus imágenes). Así mismo, he sido informada de que los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación y que su presentación y divulgación científica será efectuada de manera que los usuarios **no puedan ser individualizados**.

También he sido informada de que la información será recogida entre **junio y septiembre del año 2021**, y que los datos personales relacionados a la investigación serán custodiados por 5 años y luego serán destruidos, así también que una vez finalizado el estudio se me hará llegar una copia de los resultados y/o presentación a través de un seminario. Tal como señalaba, declaro que se me ha comunicado que toda la información que se entregue será confidencial (no será identificado el nombre de los participantes), usada únicamente para los fines de esta investigación, y que estará protegida y resguardada en las dependencias particulares del investigador (El Portal 1561, Comuna de Maipú, Santiago de Chile), **de manera tal que solo él pueda acceder a la información.**

Estoy en conocimiento de que esta investigación será evaluada para aprobación Ética Científica, y que ya cuenta con aprobación de una comisión especializada del Programa de Doctorado de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, así mismo, que si tengo consultas respecto de esta investigación, puedo contactarme con el investigador responsable, Ricardo Sánchez Lara, al teléfono +569 7 526 79 68 o al correo electrónico ricardo.sanchez2019@umce.cl, incluso que para cualquier duda que se me presente o si se vulneran los derechos puedo contactarme con el Dr. Claudio Martínez, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 22-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puedo solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Beatriz Figueroa, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-3229193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Sin perjuicio de lo anterior, manifiesto que la institución que represento cautelará que toda la información recogida en el marco de esta investigación se utilice de acuerdo con lo señalado en la Ley 20.120 sobre Investigación Científica en el Ser Humano y en la Ley 19.628 sobre la Protección de la Vida Privada.

Declaro que he recibido un duplicado de este documento.

Firma: _____

Nombre: _____

Timbre de la Institución: _____

Anexo 2: Formato de constancias de participación de profesoras

CONSTANCIA DE PARTICIPACIÓN PARA PROFESORAS

Profesor/a XXXXXXXXXX, docente de Lengua y Literatura del Colegio XXXXXXXX, usted ha sido invitada a participar en el estudio **“Experiencias biográficas de lectura literaria en el sistema escolar chileno: análisis de las voces lectoras en clave de justicia educativa”**, a cargo del investigador Ricardo Sánchez Lara, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es **analizar, desde una perspectiva de justicia educativa, las experiencias de lectura literaria escolar de estudiantes de educación media, describiendo las formas de participación, los reconocimientos y los autorreconocimientos que se articulan en los acontecimientos lectores.**

Si acepta participar en este estudio requerirá **interactuar con el investigador en el procedimiento de selección de participantes**, lo que tiene por propósito reconocer su experiencia en la institución y favorecer que su historia de relaciones al interior de la escuela contribuya a la idónea selección **de 4 estudiantes**, en conformidad con **4 criterios de inclusión**: voluntariedad, paridad de género (2 hombres y 2 mujeres), pertenencia a cursos terminales de la enseñanza media (3°o 4° medio) y paridad en términos de autorreconocimiento lector (2 estudiantes que se autorreconozcan como lectores habituales de textos literarios y 2 que se autorreconozcan como lectores menos habituales de textos literarios). **Todo el proceso de iteración que significará la elección de participantes se realizará con usted de manera remota (vía correo electrónico o contacto telefónico).**

Una vez realizadas las interacciones entre usted y el investigador (que permitirán definir a las y los participantes), sus estudiantes escribirán relatos autobiográficos de experiencias de lectura literaria que hayan tenido durante la enseñanza media (una que recuerden como favorable y otra que recuerden como desfavorable). Posterior a ello, se les realizará una entrevista de manera individual. **Ambos procedimientos se realizarán de manera 100% telemática, sin que la participación de sus estudiantes afecte su presencia en las clases regulares.** El tiempo definido para la escritura y la entrevista fluctúa entre los meses de **junio y septiembre del 2021.**

Para su conocimiento y tranquilidad, la totalidad de la información obtenida con sus estudiantes (así como la correspondiente a su aporte en la interacción de selección) **será de carácter confidencial**, para lo cual los informantes serán identificados con código. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados **(incluso en la instancia de entrevistas no se hará registro de sus rostros**, solo de sus voces, salvo que los participantes y sus tutores autoricen lo contrario). Sus datos y los del estudiantado, estarán protegidos y resguardados en las dependencias particulares del investigador (El Portal 1561, Comuna de Maipú, Santiago de Chile), **de manera tal que solo él pueda acceder a la información.**

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a la relación entre lectura literaria escolar y justicia educativa, lo cual pudiera ser de interés no solo para su comunidad educativa, sino para su propia reflexión pedagógica. **En ese mismo contexto, se declara que su participación solo contempla las interacciones para seleccionar participantes, en ningún caso supone más acciones que intervengan en su tiempo ni en su planificación docente.** Una vez concluida la investigación, los resultados y hallazgos serán compartidos con su comunidad, y específicamente con el equipo de Lengua y Literatura que usted representa.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el investigador responsable, Ricardo Sánchez Lara, al teléfono +569 7 526 79 68 o al correo electrónico ricardo.sanchez2019@umce.cl. Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Claudio Martínez, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 22-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Beatriz Figueroa, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-3229193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informada de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: _____ / _____ / _____

Ciudad

Día

Mes

Año

Anexo 3: Formato de Consentimiento informado: tutores legales

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES Y/O TUTORES LEGALES

Su **pupilo** ha sido invitado a participar en el estudio **“Experiencias biográficas de lectura literaria en el sistema escolar chileno: análisis de las voces lectoras en clave de justicia educativa”**, a cargo del investigador Ricardo Sánchez Lara, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es analizar, desde una perspectiva de justicia educativa, las experiencias de lectura literaria escolar de estudiantes de educación media, describiendo las formas de participación, los reconocimientos y los autorreconocimientos que se articulan en los acontecimientos lectores. **Dicho de otro modo, se espera analizar las experiencias lectoras de su pupilo (experiencias ocurridas en el contexto escolar) examinando cómo ha participado, qué se ha reconocido de sus acciones y cómo ha construido su identidad lectora.**

Si acepta su participación en este estudio, su pupilo deberá escribir relatos de algunas experiencias de lectura que haya tenido en la escuela durante la enseñanza media y que recuerde tanto de manera favorable como desfavorable (serán escritos en su casa o en el espacio que ustedes consideren pertinente y enviados al investigador **vía correo electrónico**), y luego, deberá participar de una entrevista individual y de manera telemática (**100% online**).

La escritura de relatos tiene la finalidad de conocer las diversas experiencias lectoras que han marcado la trayectoria escolar de su pupilo, y la entrevista se realizará con el propósito de profundizar en lo que haya relatado. **Si usted acepta y desea, podrá estar presente mientras se realiza la entrevista, también puede estarlo, si acepta y desea, cuando su pupilo envíe el correo al investigador (en el mismo caso, podrá estar cuando se realice un encuentro explicativo con los estudiantes que serán parte del estudio).**

Tanto la escritura de experiencias biográficas de lectura literaria escolar como la entrevista se realizarán entre los meses de **junio y septiembre del 2021**, en horarios a convenir que **no afectarán la presencia de su pupilo en clases**. La escritura de los relatos podría tomar **120 minutos** (que su pupilo emplearía cuando estime conveniente), y la entrevista está planificada para aproximadamente **40 minutos**. Dado el contexto sanitario, y como antes señalaba, la entrevista será realizada de manera online (todos los procedimientos serán de manera remota). En ese caso, se protegerá la confidencialidad y la imagen de su pupilo, pudiendo solo grabarse su voz.

La participación de su **pupilo** es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted. Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente. **La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial**, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que su identidad sea requerida o escrita ni en las entrevistas individuales ni en los relatos de experiencias de lectura. En ese mismo sentido, y para su tranquilidad, los datos de su pupilo estarán protegidos y resguardados

en las dependencias particulares del investigador (El Portal 1561, Comuna de Maipú, Santiago de Chile), **de manera tal que solo él pueda acceder a la información** (pasados 5 años de la investigación, los datos serán destruidos).

La participación de su **pupilo** en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a la relación entre lectura literaria escolar y justicia educativa, lo cual pudiera ser de interés no solo para la comunidad educativa de la cual es parte, sino para la generalidad de la comunidad científica y educativa implicada en el campo de la lectura y la educación literaria.

Independiente de la autorización del Director(a) del Establecimiento, padres y/o tutores legales, la participación del estudiante **es libre y voluntaria** y puede negarse a participar. Incluso puede negarse con independencia de que tanto su **profesora de Lengua y Literatura como el investigador** hayan consensuado que su pupilo es la persona idónea para el estudio.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el investigador responsable, Ricardo Sánchez Lara, al teléfono +569 7 526 79 68 o al correo electrónico ricardo.sanchez2019@umce.cl. Además, para cualquier duda que se presente o si piensa que se vulneran sus derechos, puede contactarse con el Dr. Claudio Martínez, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 22-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Beatriz Figueroa, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés en que mi **(pupilo/padre/madre/hermano, u otro, especifique)** participe en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto la participación de mi (pupilo/padre/madre/hermano, u otro, especifique) en el presente estudio.

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: ____/____/____

Ciudad

Día

Mes

Año

Anexo 4: Formato de Asentimiento informado: incidentes críticos

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES MENORES DE EDAD

Escritura de incidentes críticos sobre biografías lectoras para estudiantes de educación media

Mi nombre es **Ricardo Sánchez Lara** y mi trabajo consiste en investigar las experiencias de lectura literaria escolares, por medio de un estudio denominado **“Experiencias biográficas de lectura literaria en el sistema escolar chileno: análisis de las voces lectoras en clave de justicia educativa”**. Junto con tu profesora de Lengua y Literatura, pensamos que eres la persona indicada para el estudio, por eso te invito a ser parte de esta investigación, cuyo principal propósito es analizar, desde una perspectiva de justicia educativa, las experiencias de lectura literaria escolar de estudiantes de educación media, describiendo las formas de participación, los reconocimientos y los autorreconocimientos que se articulan en los acontecimientos lectores; **dicho de otro modo, espero analizar en tus experiencias lectoras (experiencias ocurridas en el contexto escolar) cómo has participado, qué se ha reconocido de tus acciones y cómo has construido una identidad lectora.**

Por supuesto que puedes elegir si participar o no. Si no deseas ser parte de la investigación, no tienes que hacerlo, aun cuando tus padres lo hayan aceptado. Incluso, estando ya en la investigación, puedes retirarte en cualquier momento, sin dar ninguna explicación, y sin que esto signifique alguna consecuencia negativa para ti.

En esta investigación te pediré redactar **dos experiencias de lectura literaria que hayas tenido durante tu enseñanza media**, una que consideres favorable (positiva para ti) y otra que consideres desfavorable (negativa para ti). En estos relatos te pediré contarme dónde ocurrió, quiénes estaban, qué acciones realizaste, qué aprendizajes recuerdas y qué significó emocionalmente para ti la experiencia. **Estas escrituras las podrás hacer en el espacio y tiempo que consideres oportuno, resguardando no afectar tu participación en clases regulares**, y luego de un tiempo (dos semanas desde que firmes en el caso de aceptar participar), **me las deberás enviar por correo electrónico** a la casilla ricardo.sanchez2019@umce.cl. Previo a la escritura de los relatos, nos reuniremos de manera **telemática (online)** para resolver dudas sobre el procedimiento, por supuesto que, si lo deseas, en esa instancia puedes participar solo hablando y escuchando, sin necesidad de mostrar tu identidad. En total, creo que el tiempo posible que invertirás para escribir **será de 120 minutos**, aproximadamente. Si aceptas y deseas participar, buscaremos el mejor momento para esta escritura entre los meses **de junio y septiembre del 2021**.

Toda la información que nos entregues será **confidencial (no será identificado tu nombre)**, será usada únicamente para los fines de esta investigación y estará resguardada en las dependencias particulares del investigador (El Portal 1561, Comuna de Maipú, Santiago de Chile), **de manera tal que solo yo pueda acceder a la información**.

Si tienes alguna duda sobre la investigación o sobre tu participación, puedes contactarme en el teléfono +569 7 526 79 68 y en el correo electrónico ricardo.sanchez2019@umce.cl. Para cualquier duda que se presente o si se vulneran tus derechos, también puedes contactarte con el Dr. Claudio Martínez, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puedes solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Beatriz

Figueroa, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (**Nombre, Firma y/o Huella Digital**)

Fecha: _____/_____/_____
Ciudad Día Mes Año

Anexo 5: Formato de Asentimiento informado: entrevistas de profundización

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES MENORES DE EDAD Entrevista sobre trayectorias lectoras para estudiantes de educación media

Mi nombre es Ricardo Sánchez Lara y mi trabajo consiste en investigar las experiencias de lectura literaria escolares, por medio de un estudio denominado “Experiencias biográficas de lectura literaria en el sistema escolar chileno: análisis de las voces lectoras en clave de justicia educativa”. Junto con tu profesora de Lengua y Literatura, pensamos que eres la persona indicada para el estudio, por eso te invito a ser parte de esta investigación, cuyo principal propósito es analizar, desde una perspectiva de justicia educativa, las experiencias de lectura literaria escolar de estudiantes de educación media, describiendo las formas de participación, los reconocimientos y los autorreconocimientos que se articulan en los acontecimientos lectores; dicho de otro modo, espero analizar en tus experiencias lectoras (experiencias ocurridas en el contexto escolar) cómo has participado, qué se ha reconocido de tus acciones y cómo has construido una identidad lectora.

Por supuesto que puedes elegir si participar o no. Si no deseas ser parte de la investigación, no tienes que hacerlo, aun cuando tus padres lo hayan aceptado. Incluso, estando ya en la investigación, puedes retirarte en cualquier momento, sin dar ninguna explicación, y sin que esto signifique alguna consecuencia negativa para ti.

En esta investigación te pediré participar de una entrevista individual donde espero profundizar, durante la conversación, en torno a tus experiencias de lectura literaria escolar (digo profundizar porque la entrevista se realizará después de que hayas escrito tus experiencias, en conformidad con el otro documento que te compartí para que firmes). En esa interacción, te preguntaré por regularidades de tu trayectoria lectora (tanto en el contexto escolar como fuera de él), por cómo crees que se formó tu identidad lectora y cuáles experiencias crees que te han marcado de manera positiva y negativa. Esta entrevista durará aproximadamente 40 minutos y la realizaremos de manera online en una fecha que buscaremos tú y yo para no importunar tus compromisos ni tus clases.

Anexo 6: Instrumento de incidentes críticos



EXPERIENCIAS DE LECTURA LITERARIA ESCOLAR

Instrucciones

Relate **dos experiencias** de **lectura literaria** que hayan ocurrido en el transcurso **de su enseñanza media**. Específicamente, narre una experiencia que juzgue **favorable**, es decir, una que recuerde de manera **positiva**. Luego, relate otra experiencia que considere **desfavorable**, es decir, una que recuerde de manera **negativa**. Procure ser lo más **detallista** posible en cada relato e incluya, **en ambas narraciones (la positiva y la negativa)**, los siguientes puntos:

- 1-. Lugar en que ocurrió (por ejemplo: en una sala del colegio durante una clase, en el patio de la escuela, en la biblioteca, en una salida pedagógica de la clase de literatura, etc.)
- 2-. Personas implicadas o que estuvieron en la experiencia (por ejemplo: profesor o profesora, compañeros, equipo de trabajo, persona responsable de la biblioteca, etc.)
- 3-. ¿Cómo fue esa experiencia lectora? ¿Qué cosas pasaron?
- 4-. ¿Qué hizo en la experiencia que está relatando? (por ejemplo: leí en voz baja, leímos en grupo, leí escuchando música, leí y después escribí algo que inventé, leí y después actué, etc.)
- 5-. En la experiencia que está contando... ¿Qué hizo su profesor, su profesora o la persona que guiaba el proceso de lectura? (por ejemplo: leyó con nosotros, me hizo preguntas, me hizo escribir, me dio espacios para opinar, me dio la instrucción y luego leí de manera autónoma, etc.)
- 6-. ¿Qué emoción o emociones recuerda haber vivido en esa experiencia? Descríbalas y señale cómo se sintió y por qué razones se sintió así.
- 7-. ¿Qué aprendió en la experiencia de lectura que está contando? (Si cree que no aprendió algo, también señálelo).

Anexo 7: Instrumento de entrevista de profundización

Preguntas

(*los paréntesis corresponden a frases que acompañarán la pregunta a fin de orientar el flujo semiestructurado de la entrevista)

Contexto

1-. ¿En qué curso ocurrieron las experiencias relatadas?

Reconocimiento y autorreconocimiento

FOCO DE INTERÉS	DIFERENCIALES DE PROFUNDIZACIÓN
1-. ¿Cuál es tu autorreconocimiento lector literario? (es decir, te autorreconoces como buen lector de textos literarios, mal lector de textos literarios, lector habitual, lector por gusto, lector por obligación, u otro tipo de lector).	¿Por qué te reconoces así? ¿Qué significa X para ti? ¿Qué cosas pasaron en tu experiencia escolar para que te reconozcas de ese modo? PROFUNDIZAR EN LAS COSAS: MATERIA (CONTENIDOS), recursos, roles, acciones. ¿Con qué frecuencia pasaron? ¿Qué opinas de eso? ¿Y fuera de la experiencia escolar? ¿Qué personas influyeron en que te llames así? ¿De qué manera influyeron? ESTABILIDAD DE ESE RECONOCIMIENTO, QUÉ COSAS TENDRÍAN QUE PASAR, O PASAN, PARA QUE CAMBIE, QUÉ PERSONAS Y ACCIONES INCIDEN EN ESE CAMBIO

Participación

FOCO DE INTERÉS	DIFERENCIALES DE PROFUNDIZACIÓN
10-. Señalaste en el episodio crítico considerado favorable que hiciste tal cosa (especificar según el caso).	Profundizar en acciones de aprendizaje (qué significa analizar, por ejemplo), roles, acciones del profesorado, QUÉ HIZO, QUÉ HICIERON LOS COMPAÑEROS (QUIÉNES ESTABAN) acciones del relator; recursos, deliberaciones QUÉ COSAS CAMBIARON EN TI, QUÉ APRENDISTE Opiniones Contextos Emociones Aprendizajes TE PARECE JUSTO ¿POR QUÉ? Acciones y recursos como las relatadas (referir negativos y positivos): influyen en que te reconozcas de ese modo- ¿Por qué? ¿De qué manera?

	¿Esas acciones son similares a las que haces o haz hecho en tus otras experiencias lectoras escolares? ¿Cuáles? ¿en qué contexto? ¿por qué? (EN LA ENTREVISTA ORIGINAL ESTO ESTABA AL INCIO, QUIZÁ CONVenga MOVERLO, PARA IR DE UNA A LA EXPERIENCIA HITO) QUÉ COSAS CAMBIARON EN TI, QUÉ APRENDISTE Opiniones Contextos Emociones Aprendizajes TE PARECE JUSTO ¿POR QUÉ?
10-. Señalaste en el episodio crítico considerado desfavorable que hiciste tal cosa (especificar según el caso).	Profundizar en acciones de aprendizaje (qué significa analizar, por ejemplo), roles, acciones del profesorado, QUÉ HIZO, QUÉ HICIERON LOS COMPAÑEROS (QUIÉNES ESTABAN) acciones del relator; recursos, deliberaciones QUÉ COSAS CAMBIARON EN TI, QUÉ APRENDISTE Opiniones Contextos Emociones Aprendizajes TE PARECE JUSTO ¿POR QUÉ? Acciones y recursos como las relatadas (referir negativos y positivos): influyen en que te reconozcas de eso modo- ¿Por qué? ¿De qué manera? ¿Esas acciones son similares a las que haces o haz hecho en tus otras experiencias lectoras escolares? ¿Cuáles? ¿en qué contexto? ¿por qué? (EN LA ENTREVISTA ORIGINAL ESTO ESTABA AL INCIO, QUIZÁ CONVenga MOVERLO, PARA IR DE UNA A LA EXPERIENCIA HITO) QUÉ COSAS CAMBIARON EN TI, QUÉ APRENDISTE Opiniones Contextos Emociones Aprendizajes TE PARECE JUSTO ¿POR QUÉ?

Diferencias entre las experiencias... por qué una es favorable y la otra no	

Prácticas favorables para la justicia

FOCO DE INTERÉS	DIFERENCIALES DE PROFUNDIZACIÓN
14-. En tu trayectoria biográfica de lectura literaria escolar	¿qué acciones (profesorado y estudiantado) han sido comunes, o han pasado muchas veces, o son muy frecuentes? (Se profundizará en la opinión en torno a las recurrencias). LLEVAR ESTA MISMA PREGUNTA A OTRO CONTEXTOS DE LECTURA, SI LOS HAY. Escribir cuentos Decidir qué leer Comprensión de lectura Materia Exposiciones Debates Implicación emocional Conversaciones literaria QUÉ COSAS HAN CAMBIADO EN TI GRACIAS A ESTO. ¿Qué aprendizajes has obtenido de tu relación con la literatura en el contexto escolar? Si tiene experiencias de lectura literaria extraescolar hacer la misma pregunta en el otro contexto. APRENDIZAJE COMO DE MATERIA Y COMO DE MÍ ¿Qué ejercicios de lectura, de los realizados en tu trayectoria escolar, han sido significativamente positivos para ti? Si tiene experiencias de lectura literaria extraescolar hacer la misma pregunta en el otro contexto. ¿Qué ejercicios de lectura, de los realizados en tu trayectoria escolar, han sido significativamente negativos para ti? Si tiene experiencias de lectura literaria extraescolar hacer la misma pregunta en el otro contexto. EVALUAR SI LAS DOS ÚLTIMAS PREGUNTAS DESTACADAS PUEDEN HACERSE EN EL CONTEXTO MISMO DE LA ANTEIROR INTERROGANTE CONSIDERANDO TODA LA ENTREVISTA, LAS BUENAS Y MALAS EXPERIENCIAS, LA TRAYECTORIA, ETC... CÓMO SERÍA TU CLASE IDEAL DE LECTURA LITERARIA... QUÉ TENDRÍA QUE PASAR, QUÉ ACCIONES, QUÉ RECURSOS. QUÉ CLASE SERÍA “JUSTA”

Anexo 8: Matriz de validación incidentes críticos



Incidentes críticos en la biografía lectora del estudiantado: Matriz de validación

Presentación de instrumento: El incidente crítico autobiográfico corresponde a la escritura de un hito significativo de la experiencia de algún sujeto. En este caso, los sujetos son 12 estudiantes del sistema escolar chileno y, los incidentes, episodios significativos de su historia de lecturas literarias acontecidas en el contexto “escuela”.

Concretamente, a las y los estudiantes se les pedirá escribir dos incidentes críticos: uno que relate una experiencia que consideren favorable, y otro donde escriban una experiencia que juzguen desfavorable.

Para situarse en el ejercicio de validación, debemos considerar que el objetivo general de la investigación es analizar, desde una perspectiva de justicia educativa, las experiencias de lectura literaria escolar de estudiantes de educación media, describiendo las formas de participación, los reconocimientos y los autorreconocimientos que se articulan en los acontecimientos lectores. Dada la naturaleza del propósito general, y para hacer cobertura de lo planteado, se propone, en términos específicos: 1.-Describir reconocimientos y autorreconocimientos que se articulan en las experiencias de lectura literaria relatadas por estudiantes, diferenciando posiciones epistémicas y enfoques lectores, 2.- Caracterizar modos de participación en las experiencias de lectura literaria relatadas por estudiantes, identificando recursos, roles, racionalidades y formas de explicar la experiencia lectora y, 3.- Relacionar modos de participación, reconocimientos y autorreconocimientos de los diversos acontecimientos lectores, distinguiendo prácticas de lectura literaria escolar que favorezcan experiencias de aprendizaje en un marco de justicia educativa.

En cuanto al procedimiento de escritura, se hará una reunión explicativa con los 12 estudiantes que participarán (online) y, tras recoger dudas y exponer los detalles del instrumento, se darán 2 semanas para escribir y enviar, vía correo electrónico, sus textualidades.

A continuación, se presenta una relación entre las preguntas que orientan la escritura de los hitos biográficos y los propios objetivos específicos (las preguntas son las mismas en el caso de los hitos favorables y desfavorables, por eso solo se ponen una vez). Se solicita, en cada caso, evaluar marcando con una X la pertinencia de la **pregunta orientadora** de acuerdo con el propósito y ponderarla en tres posibles niveles: aprobada, aprobada con observaciones o reprobada (si reprueba la pregunta, se le pide señalar las razones en los comentarios, mismo caso que en las aprobadas con observaciones). **Además, existe la posibilidad de poner comentarios generales al final de cada tabla de relación o incluso de sugerir nuevas preguntas orientadoras.**

**Para efectos de este instrumento, se entenderá como pregunta orientadora aquella interrogante que pretende gatillar alguna dimensión específica de la experiencia a fin de resguardar su presencia dentro del relato. Estas preguntas, como verá a continuación, apelarán al lector y le permitirán dar cuenta de detalles en la narración que, a su vez, están pensados de acuerdo con las dimensiones de cobertura de los mismos objetivos específicos.*

Objetivo E1

Describir reconocimientos y autorreconocimientos que se articulan en las experiencias de lectura literaria relatadas por estudiantes, diferenciando posiciones epistémicas y enfoques lectores

Explicación operativa del objetivo Dado que en este propósito importa describir la configuración de identidad lectora (también esa autodeclaración de identidad), poniéndola en diálogo con aquellas dimensiones de las experiencias relatadas en los incidentes críticos que permitan analizar posiciones epistémicas dentro del ejercicio lector (dependencia o independencia del lector con su realidad y, a la vez, dependencia e independencia entre la experiencia biográfica y la construcción de significados), así como también importa describir la configuración de identidad lectora de acuerdo con enfoques de lectura que aparezcan narrados en los incidentes críticos, (enfoques competenciales, socioculturales, psicolingüísticos, centrados en las emociones o centrados en los contenidos) se pregunta en este instrumento por aquellas dimensiones que permitirán dar cuenta de la descripción planteada atendiendo a: cómo narran el incidente crítico, qué acciones realizó el estudiante en la experiencia y qué hizo, en cada caso, el profesorado. De este modo, se espera poder describir y analizar, desde las acciones relatadas, aquellas posiciones epistémicas y aquellos enfoques lectores subyacentes. <u>Lo que respecta de manera directa al fenómeno de reconocimiento y autorreconocimiento se complementará, como usted podrá ver, en el segundo instrumento (entrevista de biografías lectoras).</u> La lógica es secuencial, porque primero se redacta el incidente crítico y, para profundizar, se realiza la entrevista. Por tal razón, ambos instrumentos en conjunto hacen cobertura de las dimensiones analíticas del presente objetivo específico.	Aprobada	Aprobada con observaciones	Reprobada	Observaciones
Preguntas orientadoras para la redacción de los incidentes críticos autobiográficos de lectura literaria escolar				
3-. Para describir la experiencia, responda ¿cómo fue esa experiencia de lectura que recuerda como favorable o desfavorable?				
4-. ¿Qué hice en la experiencia? (por ejemplo: leí en voz baja, leímos en grupo, leímos escuchando música, leímos a coro, leí y escribí, leí y actué, etc.)				

5-. ¿Qué hizo mi profesor o profesora en la experiencia? (por ejemplo: leyó con nosotros, me hizo preguntas, me hizo escribir, me dio espacios para opinar, me dio la instrucción y luego leí de manera autónoma, etc.)				
Comentarios generales a la primera tabla de relación o sugerencia de nuevas preguntas orientadoras (opcional)				

Objetivo E2 Caracterizar modos de participación en las experiencias de lectura literaria relatadas por estudiantes, identificando recursos, roles, racionalidades y formas de explicar la experiencia lectora.				
Explicación operativa del objetivo Dado que en este propósito importa caracterizar los modos de participación en las experiencias de lectura literaria relatadas por estudiantes, se especifican dimensiones que permiten identificar recursos empleados, roles asumidos y lugares de ocurrencia. El análisis más profundo permitirá dar cuenta racionalidades curriculares (desde las acciones pedagógicas) y de formas de explicar la experiencia lectora (desde lo hecho y aprendido por el estudiantado, conforme siempre a lo relatado).	Aprobada	Aprobada con observaciones	Reprobada	Observaciones
Preguntas orientadoras para la redacción de los incidentes críticos autobiográficos de lectura literaria escolar				
1-. Lugar en que ocurrió la experiencia (por ejemplo: sala de clases, patio, biblioteca, etc.)				
2-. Personas implicadas en la experiencia (por ejemplo: profesor o profesora, compañeros, equipo de trabajo, persona responsable de la biblioteca, etc.)				
3-. Descripción de experiencia (cómo fue esa experiencia de lectura que recuerda como favorable) (mis pregunta en el caso de las experiencias desfavorables)				
4-. ¿Qué hice en la experiencia? (por ejemplo: leí en voz baja, leímos en grupo, leímos escuchando música, leímos a coro, leí y escribí, leí y actué, etc.)				

5-. ¿Qué hizo mi profesor o profesora en la experiencia? (por ejemplo: leyó con nosotros, me hizo preguntas, me hizo escribir, me dio espacios para opinar, me dio la instrucción y luego leí de manera autónoma, etc.)				
6-. ¿Qué recursos empleamos en esa experiencia? (por ejemplo: una guía de trabajo, el libro de texto, una película, un libro digital, un video, etc.)				
Comentarios generales a la primera tabla de relación o sugerencia de nuevas preguntas orientadoras (opcional)				

Objetivo E3 Relacionar modos de participación, reconocimientos y autorreconocimientos de los diversos acontecimientos lectores, distinguiendo prácticas de lectura literaria escolar que favorezcan experiencias de aprendizaje en un marco de justicia educativa				
Explicación operativa del objetivo Dado que en este propósito importa relacionar los resultados de los anteriores objetivos específicos a fin de distinguir prácticas de lectura literaria escolar que favorezcan experiencias de aprendizaje en un marco de justicia educativa, resultará fundamental recoger información sobre emociones, aprendizajes obtenidos y razones genéricas que hacen valorar la experiencia como favorable o desfavorable. La distinción posible de prácticas que favorezcan experiencias de aprendizaje en un marco de justicia emergerá de la relación entre el marco teórico de la investigación y las categorías de percepción de experiencia favorable recogidas tanto en este instrumento como en la posterior entrevista de profundización.	Aprobada	Aprobada con observaciones	Reprobada	Observaciones
7-. ¿Qué emociones recuerdo haber vivido en esa experiencia?				
8-. ¿Por qué razón o razones esa experiencia es “favorable” para mí? (misma pregunta para “desfavorable”)				
9-. ¿Qué aprendí en esa experiencia de lectura literaria que recuerdo como positiva? (misma pregunta para “negativa”)				

Comentarios generales a la primera tabla de relación o sugerencia de nuevas preguntas orientadoras (opcional)

Valoración final del instrumento:
marque con una x la opción que represente su valoración general del instrumento

VALIDADO	VALIDADO CON OBSERVACIONES	RECHAZADO

Nombre y firma del evaluador o evaluadora:
Fecha de entrega de valoración final:

Anexo 9: Matriz de validación entrevista



Entrevista de trayectorias biográficas de lectura literaria escolar **Matriz de validación**

Presentación del instrumento: La entrevista corresponderá a una conversación semiestructurada con cada participante, cuya finalidad es profundizar lo relatado en los incidentes críticos autobiográficos. Concretamente, a las y los estudiantes se les hará preguntas que ahondarán en lo relatado y que permitirán, además, explorar en sus biografías lectoras escolares y extraescolares.

Para situarse en el ejercicio de validación, debemos considerar que el objetivo general de la investigación es analizar, desde una perspectiva de justicia educativa, las experiencias de lectura literaria escolar de estudiantes de educación media, describiendo las formas de participación, los reconocimientos y los autorreconocimientos que se articulan en los acontecimientos lectores. Dada la naturaleza del propósito general, y para hacer cobertura de lo planteado, se propone, en términos específicos:

- Describir reconocimientos y autorreconocimientos que se articulan en las experiencias de lectura literaria relatadas por estudiantes, diferenciando posiciones epistémicas y enfoques lectores.

- Caracterizar modos de participación en las experiencias de lectura literaria relatadas por estudiantes, identificando recursos, roles, racionalidades y formas de explicar la experiencia lectora.

- Relacionar modos de participación, reconocimientos y autorreconocimientos de los diversos acontecimientos lectores, distinguiendo prácticas de lectura literaria escolar que favorezcan experiencias de aprendizaje en un marco de justicia educativa.

En cuanto al procedimiento, esta entrevista será posterior a la escritura de incidentes críticos. Se programará con cada participante (de manera individual) el encuentro planificado, aproximadamente, para 40 minutos.

A continuación, se presenta una relación entre las preguntas de la entrevista y los propios objetivos específicos. Se solicita, en cada caso, evaluar la pertinencia de cada pregunta marcando con una X para ponderarla en tres posibles niveles: aprobada, aprobada con observaciones o reprobada (si reprueba la pregunta, se le pide señalar las razones en los comentarios, mismo caso que en las aprobadas con observaciones).

Además, existe la posibilidad de poner comentarios generales al final de cada tabla de relación e incluso de sugerir nuevas preguntas para cada objetivo.

Objetivo E1 Describir reconocimientos y autorreconocimientos que se articulan en las experiencias de lectura literaria relatadas por estudiantes, diferenciando posiciones epistémicas y enfoques lectores				
Explicación operativa del objetivo Dado que en este propósito importa describir la configuración de identidad lectora (también esa autodeclaración de identidad), poniéndola en diálogo con aquellas dimensiones de las experiencias relatadas que permitan analizar posiciones epistémicas (dependencia o independencia de lector con su realidad) y enfoques lectores (enfoques competenciales, socioculturales, psicolingüísticos, centrados en las emociones o centrados en los contenidos) se pregunta, en este instrumento, aquellas dimensiones analíticas que quedaron pendientes en los incidentes críticos. La finalidad es cubrir el objetivo a partir del análisis de ambos corpus de información. Por tal razón, en la entrevista se puntualizará en las dimensiones de reconocimiento y autorreconocimiento como rasgos propios de la configuración de identidad lectora.	Aprobada	Aprobada con observaciones	Reprobada	Observaciones
Preguntas de la entrevista				
1-. ¿Cuál es su autorreconocimiento lector literario? (es decir, se autorreconoce buen lector de textos literarios, mal lector de textos literarios, lector habitual, lector por gusto, lector por obligación, etc).				

2-. ¿Por qué razón o razones se autorreconoce del modo que lo hace?				
3-. ¿Qué hechos de su vida escolar que incidieron en esa configuración de su identidad lectora? (Se pedirá relatarlos).				
4-. ¿Qué personas de su vida escolar que incidieron en esa configuración de su identidad lectora? (Se pedirá mencionarlas y explicar de qué manera incidieron).				
5-. ¿Qué personas de su vida “extraescolar” que incidieron en esa configuración de su identidad lectora? (Se pedirá mencionarlas y explicar de qué manera incidieron).				
6-. ¿Qué hechos su vida “extraescolar” que incidieron en esa configuración de su identidad lectora? (Se pedirá relatarlos).				
10-. Señaló que en el episodio crítico considerado favorable su profesor o profesora hizo tal cosa (especificar según el caso) ¿diría usted que esas acciones contribuyeron en la configuración de su identidad lectora?				
11-. Señaló que en el episodio crítico considerado desfavorable su profesor o profesora hizo tal cosa (especificar según el caso) ¿diría usted que esas acciones contribuyeron en la configuración de su identidad lectora?				
12-. En los incidentes críticos mencionó la utilización de x recursos (mencionar según el caso) ¿cree que la utilización de esos recursos contribuyó a la configuración de su identidad lectora?				
Comentarios generales a la primera tabla de relación y/o sugerencia de nuevas preguntas (opcional)				

Objetivo E2 Caracterizar modos de participación en las experiencias de lectura literaria relatadas por estudiantes, identificando recursos, roles, racionalidades y formas de explicar la experiencia lectora.			
Explicación operativa del objetivo Dado que en este propósito importa caracterizar los modos de participación en las experiencias de lectura literaria relatadas por estudiantes, se especifican dimensiones que permitan identificar recursos empleados, roles asumidos y lugares de ocurrencia. El análisis más profundo permitirá dar cuenta racionalidades curriculares y de formas de	Aprobada	Aprobada con observaciones	Reprobada
			Observaciones

explicar la experiencia lectora no solo en los relatos de incidentes críticos, sino, además, en las trayectorias biográficas de lectura literaria escolar. Por ello, en estas preguntas se profundiza permanentemente en la relación entre contextos escolares, extraescolares y regularidades posibles de la experiencia biográfica lectora.				
Preguntas de la entrevista				
7-. En los incidentes críticos describió sus experiencias de tal manera (especificar de acuerdo con lo narrado) ¿Diría que esas características representan gran parte de sus experiencias lectoras escolares? (Se pedirá profundizar en la o las razones de esa regularidad o irregularidad, según corresponda)				
8-. Señaló que en el episodio crítico considerado favorable hizo tal cosa (especificar según el caso) ¿diría usted que esas acciones son representativas de la mayoría de sus experiencias lectoras escolares? (Se pedirá profundizar en su opinión frente a esa probable regularidad de las acciones)				
9-. Señaló que en el episodio crítico considerado desfavorable hizo tal cosa (especificar según el caso) ¿diría usted que esas acciones son representativas de la mayoría de sus experiencias lectoras escolares? (Se pedirá profundizar en su opinión frente a esa probable regularidad de las acciones)				
10-. Señaló que en el episodio crítico considerado favorable su profesor o profesora hizo tal cosa (especificar según el caso) ¿diría usted que esas acciones contribuyeron en la configuración de su identidad lectora?				
11-. Señaló que en el episodio crítico considerado desfavorable su profesor o profesora hizo tal cosa (especificar según el caso) ¿diría usted que esas acciones contribuyeron en la configuración de su identidad lectora?				
12-. En los incidentes críticos mencionó la utilización de x recursos (mencionar según el caso) ¿cree que la utilización de esos recursos contribuyó a la configuración de su identidad lectora?				
13-. En los incidentes críticos mencionó la utilización de x recursos (mencionar según el caso) ¿con qué frecuencia sus experiencias de lectura escolares están mediadas por esos recursos?				

Comentarios generales a la primera tabla de relación y/o sugerencia de nuevas preguntas (opcional)

Objetivo E3 Relacionar modos de participación, reconocimientos y autorreconocimientos de los diversos acontecimientos lectores, distinguiendo prácticas de lectura literaria escolar que favorezcan experiencias de aprendizaje en un marco de justicia educativa				
Explicación operativa del objetivo Dado que en este propósito importa relacionar los resultados de los anteriores objetivos específicos a fin de distinguir prácticas de lectura literaria escolar que favorezcan experiencias de aprendizaje en un marco de justicia educativa, resulta importante recoger información sobre emociones, aprendizajes obtenidos y razones genéricas que hacen valorar la experiencia como favorable o desfavorable, poniéndolas en diálogo con la trayectoria biográfica de lectura literaria escolar. Las distinciones posibles de aquellas prácticas de lectura literaria escolar que favorezcan experiencias de aprendizaje en un marco de justicia, emergerán de la relación entre estas respuestas, el análisis de todo el corpus y, fundamentalmente, de las categorías teóricas de la investigación.	Aprobada	Aprobada con observaciones	Reprobada	Observaciones
Preguntas de la entrevista				
14-. En su trayectoria biográfica de lectura literaria escolar ¿qué acciones realizadas por sus profesores o profesoras cree que han sido recurrentes? (Se profundizará en la opinión en torno a las recurrencias)				
15-. ¿Qué emociones siente al recordar episodios de lectura literaria escolar? Si tiene experiencias de lectura literaria extraescolar hacer la misma pregunta en el otro contexto.				
16-. ¿Qué aprendizajes ha obtenido de su relación con la literatura en el contexto escolar? Si tiene experiencias de lectura literaria extraescolar hacer la misma pregunta en el otro contexto				
17.- ¿Qué ejercicios de lectura, de los realizados en su trayectoria escolar, han sido significativamente positivos para usted? Si tiene experiencias de lectura literaria				

extraescolar hacer la misma pregunta en el otro contexto				
18.- ¿Qué ejercicios de lectura, de los realizados en su trayectoria escolar, han sido significativamente negativos para usted? Si tiene experiencias de lectura literaria extraescolar hacer la misma pregunta en el otro contexto				
Comentarios generales a la primera tabla de relación y/o sugerencia de nuevas preguntas (opcional)				

Valoración final del instrumento:
marque con una x la opción que represente su valoración general del instrumento

VALIDADO	VALIDADO CON OBSERVACIONES	RECHAZADO

Nombre y firma del evaluador o evaluadora:
Fecha de entrega de valoración final:

Anexo 10: Resultados de análisis estadísticos

RESULTADO INCIDENTES CRÍTICOS

Overall Kappa						
	Kappa	Asymptotic Standard Error	Z	P Value	Lower 95% Asymptotic CI Bound	Upper 95% Asymptotic CI Bound
Overall	-,231	,105	-2,205	,027	-,436	-,026

RESULTADOS ENTREVISTAS

Overall Kappa						
Kappa		Asymptotic Standard Error	Z	P Value	Lower 95% Asymptotic CI Bound	Upper 95% Asymptotic CI Bound
Overall	-,125	,083	-1,505	,132	-,289	,038

Anexo 11: Valoraciones finales. Incidentes críticos

Valoración final del instrumento:

marque con una x la opción que represente su valoración general del instrumento

VALIDADO	VALIDADO CON OBSERVACIONES	RECHAZADO
X		

Nombre y firma del evaluador o evaluadora: Paola Meza Meneses

Fecha de entrega de valoración final: 29 de abril de 2021.

Valoración final del instrumento:

marque con una x la opción que represente su valoración general del instrumento

VALIDADO	VALIDADO CON OBSERVACIONES	RECHAZADO
	X	



Nombre y firma del evaluador o evaluadora:

Sofía Druker

30/04/2021

Valoración final del instrumento:

marque con una x la opción que represente su valoración general del instrumento

VALIDADO	VALIDADO CON OBSERVACIONES	RECHAZADO
	X	



Nolfi Ibáñez Salgado

Nombre y firma del evaluador o evaluadora:

Fecha de entrega de valoración final: 30-04-2021

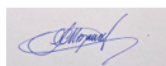
Valoración final del instrumento:

marque con una x la opción que represente su valoración general del instrumento

VALIDADO	VALIDADO CON OBSERVACIONES	RECHAZADO
X		

Nombre y firma del evaluador o evaluadora:

Trinidad Moya Aguilar



Fecha de entrega de valoración final: 28 de abril 2021

Anexo 12: Valoraciones finales. Entrevistas

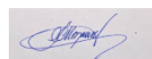
Valoración final del instrumento:

marque con una x la opción que represente su valoración general del instrumento

VALIDADO	VALIDADO CON OBSERVACIONES	RECHAZADO
X		

Nombre y firma del evaluador o evaluadora:

Trinidad Moya Aguilar



Fecha de entrega de valoración final: 30 de abril de 2021

Valoración final del instrumento:

marque con una x la opción que represente su valoración general del instrumento

VALIDADO	VALIDADO CON OBSERVACIONES	RECHAZADO
	X	

Nombre y firma del evaluador o evaluadora: Paola Meza Meneses

Fecha de entrega de valoración final: 29 de abril de 2021

Valoración final del instrumento:

marque con una x la opción que represente su valoración general del instrumento

VALIDADO	VALIDADO CON OBSERVACIONES	RECHAZADO
	X	

Sofia Druker

04/04/2021

Valoración final del instrumento:

marque con una x la opción que represente su valoración general del instrumento

VALIDADO	VALIDADO CON OBSERVACIONES	RECHAZADO
	X	



Nolfi Ibáñez Salgado

Nombre y firma del evaluador o evaluadora:

Fecha de entrega de valoración final: 04-04-2021.

Anexo 13: Aprobación comité de ética científica



COMITÉ DE
ÉTICA INSTITUCIONAL
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE

SANTIAGO 26 de mayo de 2021
INFORME ÉTICO N°: 198/2021

Emitido por el Comité Ético Científico Acreditado por 3 años según
Resolución N°011494 SEREMI DE SALUD, de fecha 13 de octubre de 2020

Tesista
Ricardo Sánchez Lara
Doctorado en Educación
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Presente



Estimado(a) Sr(a) Sánchez Lara:

Se hace llegar a usted el presente informe emitido por el Comité de Ética Institucional, en relación con:

I. IDENTIFICACIÓN

TÍTULO DEL PROYECTO : "Experiencias biográficas de lectura literaria en el sistema escolar chileno: análisis de las voces lectoras en clave de justicia educativa"
TIPO DE PROYECTO : Proyecto tesis doctoral
INVESTIGADOR(A) RESPONSABLE : Ricardo Sánchez Lara
PROFESOR GUÍA RESPONSABLE : JAIME GALGANI MUÑOZ
LABORATORIO/ UNIDAD ACADÉMICA : Doctorado en Educación
SITIO Y DURACIÓN DE INVESTIGACIÓN : Chile

II. DOCUMENTOS TENIDOS A LA VISTA PARA LA EMISIÓN DE ESTE INFORME

- Proyecto tesis doctoral e instrumentos (4)
- Modelo carta asentimiento informado incidente crítico
- Modelo carta asentimiento informado entrevista
- Modelo carta consentimiento informado entrevista
- Modelo carta consentimiento informado general
- Modelo carta consentimiento informado incidente crítico
- Modelo carta autorización director (3)

III. HIPÓTESIS, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DEL PROYECTO

El proyecto se articula alrededor de la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se relacionan, dentro de relatos de experiencias de lectura literaria escolar, formas de participación, reconocimientos y autorreconocimientos lectores?. De manera complementaria, la investigación indagará en las siguientes problemáticas: ¿cómo se articulan dichos reconocimientos lectores? ¿qué posiciones epistémicas subyacen en la participación lectora? ¿cómo son los modos de participación lectora y qué recursos, roles y formas de explicar la experiencia son posibles de ser caracterizados en los relatos de lectores escolares? ¿cómo se relacionan modos de participación, reconocimientos y autorreconocimientos desde una perspectiva de justicia educativa?

Página 1 de 3
Universidad de Santiago de Chile | Vicerrectoría de Investigación, Desarrollo e Innovación
Chacabuco # 675 | Santiago | Chile
Segundo piso | Teléfono: +56 2 27180293 - 294
www.cei.usach.cl | www.vridei.usach.cl



El proyecto tiene un objetivo general, que se plantea analizar, desde una perspectiva de justicia educativa, las experiencias de lectura literaria escolar de estudiantes de educación media, describiendo las formas de participación, los reconocimientos y los autorreconocimientos que se articulan en los acontecimientos lectores.

Esta meta se operacionaliza a través de tres objetivos específicos:

- Describir reconocimientos y autorreconocimientos que se articulan en las experiencias de lectura literaria relatadas por estudiantes, diferenciando posiciones epistémicas y enfoques lectores.
- Caracterizar modos de participación en las experiencias de lectura literaria relatadas por estudiantes, identificando recursos, roles, racionalidades y formas de explicar la experiencia lectora.
- Relacionar modos de participación, reconocimientos y autorreconocimientos de los diversos acontecimientos lectores, distinguiendo prácticas de lectura literaria escolar que favorezcan experiencias de aprendizaje en un marco de justicia educativa.



Esta investigación se basa en una metodología de tipo cualitativa, que contempla conocer la experiencia de lectura literaria escolar desde la perspectiva del estudiantado. Para ello, se realizarán entrevistas a doce estudiantes provenientes de tres establecimientos que cumplan con los siguientes criterios de participación. Que pertenezcan a liceos científico-humanistas y mixtos. Además, establecimientos donde existan profesores o profesoras de Lengua y Literatura que estén disponibles a participar en la pesquisa, y que sean que sean representativos de tres tipos de dependencias administrativas distintas: particular subvencionado, público y particular pagado.

IV. ANÁLISIS ÉTICO

El responsable de la investigación es consciente de las implicancias éticas de la pesquisa, cuya principal fuente de información proviene de entrevistar a menores de edad. Por ello, contempla, por un lado, asentimientos informados para los menores y, por otro, consentimientos informados para los profesores y directores de establecimientos. Además, incorpora el set de preguntas que se realizarán. Estos consideran los puntos indispensables que estos instrumentos deben poseer: confidencialidad de nombre y de imagen (las entrevistas serán telemáticas); se pueden retirar cuando quieran y solo el IR accederá a la información. También es muy importante, porque contempla que los padres pueden estar presentes durante la entrevista, si lo estiman conveniente.

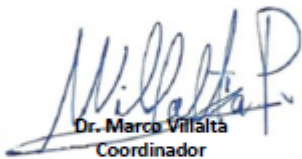
A la luz de los antecedentes, el Investigador Responsable toma un conjunto de medidas para asegurar los resguardos éticos de un proyecto que considera como su objeto de estudios a estudiantes menores de edad.



V. CONCLUSIONES

Conforme a la reunión de deliberación del Comité de Ética, se aprueba el proyecto de investigación que faculta realizar investigación en el ser humano.
Téngase presente que este informe aprobatorio tiene vigencia según tiempo estimado en el proyecto para recolectar información en los participantes.

Les saluda atentamente,



Dr. Marco Villalta
Coordinador

Área Ciencias Sociales y Económicas, y
Humanidades
Comité de Ética Institucional



Analista Internacional Alexis Garrido
Coordinador Alterno
Área Ciencias Sociales y Económicas, y
Humanidades
Comité de Ética Institucional

Distribución

- 1.- Sr(a) Carolina Gutiérrez – Coordinadora Ética UMCE
- 2.- Archivo Comité de Ética

Anexo 14: Instrumentos del profesorado

CONTROL DE LECTURA PRIMERO MEDIO: “LA CIUDAD ESTÁ TRISTE” DE RAMÓN DÍAZ ETEROVIC

Nombre alumno: _____

Fecha: _____

Puntaje máximo: 45

Puntaje obtenido: _____

Nota:

INSTRUCCIONES:

- Lea atentamente las preguntas y responda a lo que se le plantea.
- Use sólo lápiz pasta negro o azul.
- Utilice sólo el espacio asignado.
- Escriba sus respuestas con letra clara.
- Cuide ortografía y redacción.

I. Comprensión de lectura, marca la alternativa correcta. (10 pts)

1. Al detective Heredia se le encarga la misión de buscar a:

- a) Marcela
- b) Beatriz
- c) Andrea
- d) Teresa

2. Marcela recurre al detective Heredia porque:

- a) Su hermana se encontraba en problemas políticos.
- b) La policía de investigaciones no tomó en cuenta su desaparición.
- c) Todos en su casa creían que se había fugado.
- d) Le habían recomendado el desempeño del detective.

3. América es vista por última vez con:

- a) Francisco Valdeverde
- b) Mario Lepe
- c) Fernando Lepe
- d) Maragaño

4. Se puede caracterizar a Dagoberto Solís como:

- a) Un personaje secundario, plano y dinámico.
- b) Un personaje secundario, redondo y estático.
- c) Un personaje secundario, plano y estático.
- d) Un personaje secundario, redondo y dinámico.

5. Es correcto afirmar a partir de la lectura que:

- a) Heredia es un célebre detective en Chile.
- b) Pony Herrera es un gran corredor de caballos.
- c) Dagoberto Solís se siente frustrado en su trabajo.
- d) Teresa proporciona información importante para el caso.

6. Los motivos reales del secuestro de América junto a su compañero son:

- a) Haber asistido a reuniones y asambleas.
- b) Participar de un movimiento guerrillero.
- c) Estar involucrados en asuntos políticos.
- d) Estar en contra de los asuntos políticos.

Lea el siguiente texto y luego responda las preguntas asociadas.

Notas y apuntes sobre *La ciudad está triste* de Ramón Díaz Eterovic

La novela *La ciudad está triste* (1987) de Ramón Díaz Eterovic constituye la primera de las obras que integran la serie del personaje Heredia, detective privado dedicado a esclarecer, en la mayoría de las ocasiones, desapariciones de sujetos que han sido víctimas de agentes de la DINA o la CNI, y que por lo tanto, han sido violentados en sus derechos de seres humanos. Esta novela en particular se inicia cuando una joven llamada Marcela recurre a Heredia para averiguar sobre la desaparición de Beatriz, su hermana mayor quien, al momento de dicha desaparición, es estudiante universitaria. Durante la investigación, Heredia se entera de que Beatriz estaba vinculada a un grupo de estudiantes que mantenían resistencia contra los agentes represores de la dictadura militar.

Si bien es cierto que otras novelas de este autor abordan el impacto de la dictadura en la etapa de la democracia o de la transición, y por ende se centran en problemas como la memoria o la amnesia de los crímenes perpetrados, así como la impunidad de los crímenes, materializada en el hecho de que la mayoría de los criminales de la dictadura han sido amparados por la Ley de Amnistía, *La ciudad está triste* focaliza su abordaje en la imposibilidad de justicia frente a los crímenes. En efecto, Heredia está consciente de esta estratagema turbia del régimen dictatorial, el cual ha propiciado a través de leyes y de la corrupción de quienes las administran el hecho de que las violaciones a los derechos humanos sean un asunto sin trascendencia en la conformación histórica del país. Precisamente por esto Heredia decide tomar justicia por sus propias manos (...).

7. Según el contexto la palabra “constituye” puede ser reemplazada por:

- a) Produce.
- b) Establece.
- c) Compone
- d) Crea

8. Según el contexto la palabra “esclarecer” puede ser reemplazada por:

- a) Desenredar.
- b) Aclarar.
- c) Desligar.
- d) Desentrañar.

9. Según el contexto la palabra “perpetrados” puede ser reemplazada por:

- a) Cometido.
- b) Consumado.
- c) Caídos.
- d) Delinquidos.

10. Según el contexto la palabra “estratagema” puede ser reemplazada por:

- a) Astucia.
- b) Treta.
- c) Truco.
- d) Artimaña.

I. Ítem de desarrollo y análisis del relato.

A continuación se presentan dos definiciones para la novela policial, léala:

La novela dura o novela negra tiene como característica que (1) el detective pertenece al mismo ambiente que el criminal, (2) se enfrenta a él pero con sus mismos métodos; (3) se muestra la violencia oscura de las calles, los trasfondos del mundo de la política, los negocios en el hampa (mundo delictual), siempre dentro de las líneas más clásicas

del realismo. El eje de estos relatos está centrado en la acción (misterio o encrucijada), que se conforma por una serie de hechos sucesivos que llevan a nuevos crímenes y permiten brindar descripciones de ambientes marginales.

11. De acuerdo a la definición de la novela negra a la que corresponde “*La ciudad está triste*” de Díaz Eterovic, escoja una de la características expuestas y relaciónela con el relato, explicando cómo se evidencia la característica escogida y dando un ejemplo concreto. (4 pts.)

12. Realice un retrato del detective Heredia (explique las características físicas y psicológicas del personaje). (4 pts.)

13. ¿Por qué Heredia señala en la novela que la ciudad está triste? Fundamente su respuesta por medio de una situación concreta de la novela. (3 pts.)

14. ¿Cuál es la visión de “justicia” que se desprende de la lectura de la novela? Explique su respuesta por medio de dos situaciones concretas de la novela. (4 pts.)

15. ¿Cuál es el misterio que esconde la desaparición de Beatriz? Explique detalladamente, cómo Heredia logra aclarar el hecho (Personajes que aportan información, acciones importantes para dilucidar el enigma). (6 pts.)

16. ¿Quién es Dagoberto Solís? Explique cuál es la relación que este tiene con el protagonista y su importancia en la novela. (4 pts.)

17. Explique quienes son y qué rol cumplen en la obra los siguientes personajes: (6 pts.)

a) Beltrán:

b) Pony Herrera:

c) Andrea:

d) Lavinia:

e) Marcela Rojas:

f) Maragaño:

18. ¿Cómo se ve representado en la obra de Eterovic el abuso de poder? Explique y entregue un ejemplo concreto (4 pts.)

CONTROL DE LECTURA PRIMERO MEDIO:

EL CONSUMO ME CONSUME DE TOMÁS MOULIAN

Nombre: _____

Fecha: _____ [SEP] Ptje. obtenido: _____ Ptje. total: 51 ptos. Nivel de

logro:

Contenidos:

1. Comprensión y análisis de textos
 2. Interpretación de textos ensayísticos.
-

Indicadores de Evaluación:

1. Relacionan los motivos secundarios respecto del tema central de la obra.
2. Analizan en secciones específicas del texto, las manifestaciones de un tema o motivo.
3. Reconocen la postura del emisor.
4. Analizan e identifican los argumentos presentados en el texto.
5. Comparan fundadamente conceptos o ideas presentadas por el autor
6. Formulan hipótesis a partir de lo presentado por el autor.
7. Sintetizan mediante una paráfrasis el desarrollo temático de un fragmento

- mediano o extenso de la obra.
8. Analizan la calidad argumentativa presentada por el emisor.

.....

Instrucciones:

1. Lee atentamente las preguntas y responde a lo planteado.
2. Usa sólo lápiz pasta.
3. Utilice sólo el espacio designado para su respuesta y mantenga una letra clara.
4. Mantén el orden y la ortografía necesaria, por cada 3 errores se descontará una décima de la nota.

I. Desarrollo

1. Nombre las 3 figuras ético-culturales arquetípicas de las sociedades modernas, explíquelas BREVEMENTE e identifíquese con una de ellas señalando por qué cree usted que pertenece a ese grupo. (8 pts.)
2. ¿A qué se refiere el autor con la frase: “democratización del crédito”? (3 pts.)
3. Explique los factores/elementos de la sociedad que permiten entregarle identidad al hedonista. (4 pts)
4. ¿En qué consiste el despilfarro que habla Moulian? Explique en qué consiste y cómo éste fomenta la sociedad del consumo. (4pts)
5. De acuerdo a su lectura, explique por qué la sociedad capitalista se vuelve una sociedad sin discurso político, y cuáles son los causantes de esto (mencione y explique mínimo dos) (6 pts)
6. El autor postula que en Chile “la desvalorización [del trabajo] es producida por la modificación de las relaciones sociales y la instalación de un total sometimiento del trabajo al capital” y menciona 4 situaciones que originan lo anterior. Refiérase a 2 de dichas situaciones. (6 pts.)
7. Según el autor ¿cuál es la diferencia entre exhibicionismo y arribismo? (4 pts)
8. ¿Por qué el autor afirma que “el mall es la catedral del consumo”, ¿qué tienen de semejantes un mall con una catedral? (6 pts.)
9. Construya una definición de “Consumismo” a partir de las ideas expresadas por Tomás Moulián y formule su opinión sobre este concepto, de la cultura del consumo y las causas y efectos en nuestra sociedad. (10 pts)

Prueba Lectura N°1: Rebeldes (Susan E. Hinton)

Nombre:	Curso: 1°	Fecha: / /	NOTA FINAL:
Objetivo de Aprendizaje: Analizar e interpretar la obra literaria “Rebeldes” considerando su: trama, conflictos, personajes y tópicos.		Puntaje Ideal: 45 pts.	
Habilidades: Identificar, inferir, analizar, argumentar, interpretar.		Puntaje Real:	
Instrucciones: 1. Responde la prueba con lápiz pasta azul o negro. 2. Escriba con letra legible. Si sus respuestas no tienen una caligrafía clara, no serán evaluadas. 3. Recuerde traspasar las respuestas del ítem de “Selección Única” a la tabla que aparece al final de la prueba.			

- | |
|---|
| 4. La prueba será evaluada con un 60% de exigencia, por lo tanto, para obtener nota 4.0 debes alcanzar 27 puntos. |
|---|

1. Selección Única. Marca con una X la alternativa que consideres correcta. Al finalizar, traspasa tus alternativas a la tabla que aparece al final del ítem. (1 punto c/u – 20 puntos totales)

1. El protagonista va solo al cine porque
 - A) no le gusta que se burlen de él.
 - B) le gusta disfrutar la historia sin ser molestado.
 - C) casi siempre le cuesta entender las películas.
 - D) a sus hermanos y amigos no les gusta ir.
2. Ponyboy se siente diferente a los chicos de la pandilla porque
 - A) era el único de ojos verdes.
 - B) a él le gustaba usar el cabello largo.
 - C) era al único que le gustaban los libros y películas.
 - D) no creía que ese estilo de vida fuera el adecuado.
3. La diferencia más relevante entre los *greaser* y los *socs*, es que
 - A) poseen gustos musicales diferentes.
 - B) tienen automóviles de marcas distintas.
 - C) viven en el mismo sector, pero tienen estilos de vida variados.
 - D) Son de clases sociales distintas.
4. Ponyboy no vive con sus padres porque
 - A) murieron en un accidente automovilístico.
 - B) lo abandonaron junto a sus hermanos.
 - C) los asesinaron en un asalto.
 - D) fue dado en adopción.
5. Una característica común de los *greaser* es que
 - A) no usan cabellera.
 - B) usan ropa de marcas costosas.
 - C) usan el cabello largo.
 - D) detestan las chaquetas de cuero.
6. Sobre Ponyboy es **correcto** afirmar que
 - I. tiene 14 años.
 - II. obtiene buenas notas en el colegio.
 - III. es de complexión gruesa.
 - A) Solo I
 - B) Solo III
 - C) Solo I y II
 - D) Solo II y III
7. ¿De qué manera Ponyboy logra zafarse de los *socs* cuando venía devuelta del cine?
 - A) Corre y pierde el automóvil que lo seguía.
 - B) Grita hasta que los de su pandilla llegan a recatarlo.
 - C) Los enfrenta logrando derribar a algunos.
 - D) Logra convencerlos de que él no es un *greaser*.

8. Sobre Sodapop, es **incorrecto** que
- I. tenía el mismo actuar que su padre.
 - II. era muy risueño y amable.
 - III. trabajaba en una gasolinera.
- A) Solo I
B) Solo II
C) Solo I y III
D) Solo II y III
9. Para Ponyboy y sus amigos, la pandilla significaba unión y lealtad, por eso la compara con un(a):
- A) Familia.
B) Club.
C) Equipo.
D) Manada.
10. Ponyboy y Johnny conocen a Cherry y Marcia porque
- A) ambas buscaron una oportunidad para charlar con ellos.
B) ellos las defendieron del acoso de Dallas en el cine.
C) tuvieron que hacer un trabajo en el instituto.
D) fueron a la misma discoteca para divertirse.

-Fueron los socs -dije nerviosamente, porque por allí había un montón de socs, y ***algunos me miraban divertidos, como si yo no debiera estar con Cherry o algo por el estilo***. Y, además, no me gusta hablar de ese asunto, de la paliza que le dieron a Johnny, quiero decir. Pero me puse a ello, hablando un poco más aprisa de lo normal, porque tampoco me gusta pensar en esas cosas. Fue hace casi cuatro meses. Me había acercado a la gasolinera DX a pillar una botella de gaseosa y a ver a Steve y a Soda, porque siempre me compran un par de botellas y me dejan echar una mano con los coches.

11. A los socs les pareció divertido ver a Ponyboy con Cherry porque:
- A) eran de mundos distintos y no tenían nada en común.
B) Cherry tenía mala reputación.
C) Ponyboy parecía bastante menor que ella.
D) Cherry aparentaba tener buena relación con Ponyboy.
12. En el fragmento anterior, la parte subrayada corresponde a un recurso de tiempo llamado:
- A) Cronología.
B) Prolepsis.
C) Analepsis.
D) Flash Forward.

Nosotros somos sofisticados, fríos hasta el extremo de no sentir nada. Con nosotros nada va en serio. Sabes, a veces me encuentro en mí misma hablando con una amiga, y me doy cuenta de que no me creo ni la mitad de lo que digo.

13. La reflexión anterior corresponde a la descripción de personalidad de los:
- A) Policías.

- B) Hoods.
- C) Socs.
- D) Graser.

14. La descripción anterior da cuenta de una personalidad:

- A) Cercana y cariñosa.
- B) Empática y solidaria.
- C) Individualista y falsa.
- D) Cruel y despiadada.

Darry no se merecía trabajar como un viejo cuando no tenía más que veinte años. Había sido un tío muy famoso en la escuela; fue capitán del equipo de fútbol y lo eligieron Chico del Año. Pero lisa y llanamente, no teníamos dinero para que fuese a la Universidad, ni siquiera con la beca deportiva que ganó. Y ahora, entre un curro* y otro, no tenía tiempo para pensar en sus estudios. Así que nunca iba a ningún sitio y nunca hacía nada, excepto ejercitarse en los gimnasios y esquiar de vez en cuando con los viejos amigos de entonces.

*Curro: Trabajo ocasional que permite ganar dinero sin mucho esfuerzo.

15. La opinión de Ponyboy sobre la vida de Darry es que:

- A) No nació para ser un chico popular.
- B) Es un muchacho muy fuerte y con múltiples capacidades.
- C) No tiene un futuro exitoso porque no quiso seguir estudiando.
- D) Tiene una vida que no merece solo porque nació sin recursos.

16. Sobre el estilo de vida de Darry, es posible inferir que:

- I. No vive su juventud como cualquier muchacho de su edad.
- II. Dejó el fútbol porque no sentía aprecio por el deporte.
- III. Su futuro se vio truncado por la falta de dinero y oportunidades.

- A) Solo II
- B) Solo I y III
- C) Solo II y III
- D) I, II y III

Sustituye las palabras subrayadas por el concepto que mejor logra mantener el sentido del texto.

Sólo me apetecía tumbarme de espaldas bajo un árbol y leer un libro o dibujar, y dejar de preocuparme porque me asaltaran, dejar de llevar una faca o terminar casado con alguna fulana como una cabra. Así debía de ser el campo, pensé ensoñadoramente. Tendría un perro pachón y aullador, como en tiempos, y Soda podría tener a «Mickey Mouse» de nuevo y cabalgar en todos los rodeos que le diera la gana, y Darry perdería esa mirada fría y dura y volvería a ser como antes (...) Mamá haría pasteles de chocolate y papá saldría temprano con el camión para dar de comer al ganado. Le daría a Darry palmadas en la espalda y le diría que se estaba haciendo un hombre, de tal palo tal astilla, y estarían tan cerca el uno del otro como siempre habían estado (...) Quizá Johnny podría venirse a vivir con nosotros, y la pandilla podría venir los fines de semana, y quizá Dallas terminase por ver que después de todo hay algo bueno en el mundo, y mamá hablaría con él y le haría sonreír, aunque no quisiese. «Tienes toda una madre», solía decir Dallas. Era capaz de hablar con Dally y de mantenerlo apartado de los jaleos.

17) TUMBARME	18) FACA	19) ENSOÑADORAMENTE	20) JALEOS
A) Abatirme B) Derrumbarme C) Derrocarne D) Tirarme	A) Cuchillo B) Balloneta C) Arma D) Espada	A) Inquietantemente B) Ilusamente C) Idealistamente D) Fantasiosamente	A) Desórdenes B) Riñas C) Líos D) Juergas

2. Análisis de personajes. Realiza cada una de las actividades relacionadas con la caracterización y clasificación de los personajes de la historia. (13 puntos totales)

- a) Escoge uno de los personajes que aparecen más abajo y realiza una etopeya, indicando y explicando mínimo (3) rasgos. Marca con una X el personaje seleccionado. (3 puntos)

☐	Ponyboy	☐	Sodapop	☐	Dallas (Dally)	☐	Johnny

- b) Clasifica el personaje antes seleccionado en estas 3 categorías. Marca con una X según corresponda. (3 puntos)

Según su importancia en el acontecer		Según sus rasgos caracterizadores		Según su transformación por la acción	
Principal	Secundario	Plano	Redondo	Estático	Dinámico

- c) Indica el número del personaje tipo con el que mejor represente ese rol en la historia. (4 puntos)

1	Antihéroe		Two-Beat
2	Tutor		Dally
3	Bufón		Ponyboy
4	Libertino		Darry

- d) Respecto a las características valóricas de Ponyboy, explica en qué situaciones específicas de la historia manifiesta DOS de estos cuatro valores: (Marca con una X los seleccionados) (3 puntos)

Solidaridad	Bondad	Honestidad	Tolerancia

Valor 1:
Valor 2:

Indicadores de evaluación	PI	PR	Total:
1. Asocia los valores seleccionados a situaciones específicas.	2		
2. Respeta normas de ortografía y redacción.	1		

3. Desarrollo. Lee atentamente las preguntas que aparecerán a continuación. Procura abordar todos los aspectos solicitados. Cuida tu redacción y ortografía porque también serán evaluadas. (12 puntos)

- a. ¿Por qué el libro lleva por título “Rebeldes”? Complementa tu explicación con un ejemplo que refleje tu respuesta. (4 puntos)

Indicadores de evaluación	PI	PR	Total:
1. Explica el título de la novela.	2		
2. Expone un ejemplo.	1		
3. Respeta normas de ortografía y redacción.	1		

- b. Explica por qué la “diferencia de clases sociales” es el tema principal en esta novela. Para ello, justifica con DOS argumentos. (4 puntos)

Indicadores de evaluación	PI	PR	Total:
1. Explica el tema de la obra.	1		
2. Expone 2 argumentos en su explicación.	2		
3. Respeta normas de ortografía y redacción.	1		

- c. Respecto al desenlace de la obra: (4 puntos)
- ¿Cuál es el hecho que estremece a los personajes?
 - ¿Por qué este acontecimiento afecta tanto a los personajes?
 - ¿Cuál crees que es la gran pérdida de los personajes?

Indicadores de evaluación	PI	PR	Total:
1. Menciona el hecho principal del desenlace y la razón por la que afecta a los personajes.	2		
2. Manifiesta una interpretación sobre la pérdida que experimentan los personajes.	1		
3. Respeta normas de ortografía y redacción.	1		

1. ¿Cuál es el narrador presente en la novela?

- A) Omnisciente
- B) Testigo
- C) Protagonista
- D) Objetivo o de conocimiento relativo

2. La nacionalidad de la autora es:

4. ¡Desafío! Estas dos preguntas NO son obligatorias, pero si quieres sumar dos puntos al puntaje total de tu prueba, puedes arriesgarte y contestarlas. Si las respuestas son incorrectas, no te preocupes, pues no alterarán tu nota. ¿Te atreves? ¡Qué empiece el juego!

- A) Estadounidense
- B) Canadiense
- C) Española
- D) Australiana

Marianela: la mente humana y la naturaleza del sentir

Nombre estudiante:

Responde las siguientes preguntas basándote en la lectura analítica de la obra Marianela de Benito Pérez Galdós, para ello debes considerar los contenidos vistos en clases y las reflexiones que realizamos en conjunto.

1. ¿Qué opinas de la autopercepción que tiene Nela? ¿Cómo ha influido su entorno en esa autopercepción? (3 puntos).
2. ¿Por qué Marianela se preocupa de la cirugía que recibirá Pablo? (2 puntos).
3. ¿De qué manera se nos presenta la significancia del amor en esta historia? (5 puntos).
4. ¿Qué características de la literatura encontramos en esta obra? (4 puntos).
5. ¿Qué importancia tiene la presencia de los personajes femeninos? (4 puntos).
6. Completa el siguiente cuadro comparativo entre temas presentados en La casa de Bernarda Alba y Marianela, señala cómo se desarrolla el tema dentro de la obra (15 puntos).

	El amor	La crítica social	La libertad
La casa de Bernarda Alba			
Marianela			

**LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
EVALUACIÓN LECTURA COMPLEMENTARIA
TERECERO MEDIO
II SEMESTRE 2021**

Nombre(s): _____

Curso: _____

Puntaje ideal: 45 puntos / **Puntaje real:** _____

Nota: _____

QUILTRAS

TEMA: *Quiltras* de Arelis Uribe

OBJETIVOS:

- Valorar la lectura habitual de obras literarias significativas como una experiencia que da acceso al conocimiento y comprensión del mundo y de lo humano en la diversidad de sus manifestaciones.
- Escribir textos de diverso género considerando para ello sus características y estructura.

FECHA DE ENTREGA: 27/08/21

Instrucciones:

1. Realice la lectura completa del libro.
2. Reúnase en un grupo de máximo 4 integrantes.
3. Elabore una cuenta de Instagram
4. Seleccione 3 historias del libro.
5. Realice entre 8 a 10 “publicaciones” por cada una de las historias escogidas.
6. En cada “publicación”, incluya la fotografía correspondiente acompañada de una descripción. Cada “publicación” debe dar cuenta del acontecimiento al que se quiere hacer referencia.
7. La fotografía deberá estar ambientada según la época de la historia y el o los personajes deben estar caracterizados con vestimentas de la época y descripción entregada por el narrador (del libro). En consecuencia, el texto de la publicación deberá reflejar la experiencia de el o los personajes de la novela.
8. Las “actualizaciones”, al ser leídas de manera sucesiva deberán dar cuenta de los acontecimientos relevantes de cada historia.
9. Finalmente, deben compartir el perfil de Instagram con la profesora para la evaluación.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Indicadores de evaluación	Logrado (5 puntos).	Medianamente logrado (3 puntos).	No logrado/No demostrado (0 puntos).
Secuencia narrativa	La historia narrada manifiesta un desarrollo de escenas y	La historia narrada manifiesta un desarrollo parcial de escenas y personajes. En	La historia narrada no manifiesta un desarrollo de escenas y personajes. No es posible detectar una

	personajes. En ella se evidencia introducción, desarrollo, clímax y desenlace.	ella, solo se evidencian dos de los siguientes elementos: introducción, desarrollo, clímax y desenlace.	estructura narrativa: introducción, desarrollo, clímax y desenlace.
Relación con la obra leída	El trabajo posee una relación sustancial con la obra leída, pues las escenas retratadas en él se vinculan directamente con lo sucedido en el libro.	El trabajo posee una relación sustancial con la obra leída, no obstante, presenta dos escenas que no se relacionan con lo sucedido en el libro.	El trabajo presenta una leve relación con la obra leída, pues presenta tres o más escenas que no se relacionan con lo sucedido en el libro.
Caracterización de los personajes	Los personajes presentes en cada escena representan fielmente las características dadas por el narrador (del libro) y poseen una vestimenta propia de la época en que se desarrolla la historia leída.	Los personajes presentes en cada escena representan parcialmente las características dadas por el narrador o no poseen una vestimenta propia de la época en que se desarrolla la historia leída (3 o más fotografías).	Los personajes presentes en cada escena no poseen las características dadas por el narrador ni hacen uso de una vestimenta propia de la época en que se desarrolla la historia leída (4 o más fotografías).
Ilustración espacio temporal	Las fotografías expuestas se encuentran ambientadas en la época en que se desarrolla la historia.	La mayoría de las fotografías expuestas se encuentran ambientadas en la época en que se desarrolla la historia, pues solo en tres casos se evidencia un distanciamiento del ambiente dado.	Solo en algunos casos las fotografías expuestas reflejan la época en que se desarrolla la historia, pues en cuatro o más casos se evidencia un distanciamiento del ambiente dado.
Adecuación multimodal	Cada fotografía posee directa relación con el texto adjunto en ella, pues ilustran un hecho importante del	En su mayoría, las fotografías ilustran un hecho importante del pasaje seleccionado, pero en cuatro de ellas no se presenta una	Solo en algunos casos las fotografías ilustran un hecho importante del pasaje seleccionado, pues en más de cuatro ocasiones no se presenta una relación

	pasaje seleccionado.	relación directa entre la imagen y el texto.	directa entre la imagen y el texto.
Selección de acontecimientos	Los acontecimientos seleccionados suponen momentos significativos para el desarrollo de la historia.	En al menos cuatro ocasiones, el trabajo presenta acontecimientos que no suponen un aporte significativo al desarrollo de la historia.	En cinco o más ocasiones, el trabajo presenta acontecimientos que no suponen un aporte significativo al desarrollo de la historia.
Estructura del trabajo	El trabajo presenta el número de escenas solicitadas.	El trabajo presenta una cantidad menor de escenas en relación con las solicitadas (hasta 19).	El trabajo presenta una cantidad considerablemente menor de escenas en relación con las solicitadas (menos de 19).
Ortografía	El trabajo no presenta errores ortográficos.	El trabajo presenta algunos errores ortográficos (hasta 8).	El texto presenta constantes errores ortográficos (más de 8).
Fecha de entrega	El trabajo es entregado durante la fecha y hora acordada.	El trabajo es entregado durante el día acordado, pero no es presentado en la hora determinada.	El trabajo es entregado en una fecha posterior a la asignada.

Anexo 15: ENTREVISTAS AL PROFESORADO

PROFESORA JSM

E: Ahí ya estamos. Ya. Entonces, no sé por quién te parece comenzar: si por Rubén, por la Constanza... Qué descripción podrías hacer de tus chiquillos

PJSM: Bueno. Voy a partir con el Rubén, porque... no es que haya tenido más fiato con él, pero siento que lo conozco más desde la perspectiva que necesitas. Yo siento que el Rubén es un lector... o sea es una persona que disfruta mucho leer. Disfruta la literatura, lo ve como un pasatiempo y no es solo eso, sino que además escribe. Entonces yo siento que él está en una etapa de desarrollo y de exploración artístico-literaria bien importante. De hecho, él en algún minuto me comentó que se sentía un poco excluido en su otro colegio porque era como ñoño; era considerado un poco ñoño, con gustos un poco extravagantes para el usual (risa) adolescente... Y que en el colegio había conocido gente como él, entonces se sentía muy a gusto. Y de hecho, él llegó muy tímido, literalmente como un pollito, al colegio y ahora tú lo ves y es una persona súper resuelta porque siente que hay más gente como él

E: ¿Con los mismos intereses literarios, te refieres tú?

PJSM: Sí. Con intereses literarios... No es que en la otra escuela no hayan existido, pero quizás no tuvo la fortuna de conocerlos, no tuvo quizás la fortuna de relacionarse con gente que tuviera intereses parecidos a los de él

E: Ajá. ¿Y aquí en el colegio lo ha hecho porque existe como instancia en la escuela o porque se dio casualmente?

PJSM: Yo creo que pasaron hartas cosas: él estuvo en un curso donde había personas que tenían gustos similares a él y la escuela es chica, entonces era fácil conocer también gente de otros cursos. Él se pudo relacionar, mientras estuvimos en la presencialidad, con gente de otros cursos que tenían gustos similares. Y luego, la pandemia propició la instancia del club de lectura. Yo creo que ahí Rubén se sintió mucho más en confianza, de hecho, él siempre nos comparte en el grupo de Whatsapp cosas que escribe, reflexiones, poesía... Entonces yo creo que ya es tal su nivel de confianza que no se reprime. Él simplemente comparte lo que está haciendo porque sabe que no se van a burlar, que no lo van a rechazar, muy por el contrario, ¿cachai? Entonces igual hay harta validación desde esa perspectiva en el perfil. Pero él es una persona que explora mucho, y eso igual es rico, porque tú no estás acostumbrado a ver estudiantes así, con ese nivel de anhelo literario, de anhelo de conocimientos, es una... Yo creo que no solamente desde el punto de vista lector él es una persona a la que le gusta aprender

E: Ya, te cacho perfecto. No sé... ¿Constanza?

PJSM: La Cony... La Cony yo creo que estas mismas instancias del club de lectura la han ayudado en el tema de su personalidad. La literatura, sobre todo: el hecho de comentar textos, libros o lo que estemos trabajando a ella le ha servido mucho para trabajar su personalidad. Ella es bien introvertida.

E: ¿La llamarías una buena lectora?

PJSM: Sí. Yo creo que ella es una buena lectora. Está todavía en desarrollo; buscando, tal vez su gusto... De hecho, el año pasado me acuerdo de que me escribió porque por primera vez estaba leyendo Harry Potter, ¿cachai? Me decía "profe, yo sé que a usted igual le gusta esta historia y quería compartirle porque quiero empezar a buscar textos que a mí me gusten"... En el fondo está buscando su propio gusto literario, y eso igual es bueno, porque está iniciando su camino para después buscar finalmente textos que le entreguen a ella satisfacción personal. Y como te digo, ha sido también medio para crecer personalmente ella; para trabajar su personalidad. La Cony sufrió bullying en el otro colegio, en el colegio de básica donde ella estaba, por lo tanto también para ella... Es que la escuela de nosotros es súper especial; no es porque yo trabaje ahí, pero siento que los cabros tienen tanto respeto por lo diverso, ¿cachai? Tú sabí, que nosotros trabajamos con niños que tienen Asperger, y Asperger severo... Pucha, esquizofrenia y diagnósticos súper cuáticos, y nunca hemos observado, sobre todo en este último tiempo, que los chiquillos se sientan como estresados. Muy por el contrario, como que siempre buscan vías de poder trabajar con la gente que tiene más problemáticas de vinculación. La Cony llegó súper tímida, de hecho no hablaba con nadie... Ella sí fue de mi jefatura, y por toda esta situación de bullying tú comprenderás que ella no iba a llegar y socializar con el mundo

E: Claro

PJSM: Pero, también yo tuve la suerte de tener un súper buen primero medio en esa época, y ella se encontró con pares que tenían gustos similares, ¿cachai? La Cony dibuja, la Cony lee manga, la Cony es de estas chicas que es buena para jugar en línea... Entonces tiene otros talentos, y esos talentos los fue descubriendo junto a otros compañeros y compañeras que también tenían sus mismos gustos y sus mismos talentos. Ese grupo de compañeras la incentivó a leer, porque ese grupo era bien lector. Eran estudiantes con hartos... contenido argumental para poder comentar textos o libros; les gustaba leer, entonces la Cony como que se empapó de eso y por eso empezó esta búsqueda personal del desarrollo de la lectura

E: Y en el caso de Rubén y la Constanza ¿se refleja en sus notas, me imagino, también?

PJSM: Por supuesto. Sí, son destacados en el área de humanidades en general. Yo me atrevería a decir que son destacados en ambas áreas: en ciencias. Al menos Rubén yo sé que sí; en matemáticas puede ser que la Cony tenga un poco de problemas, pero en el resto de las asignaturas yo te aseguro que a ella le va bien. Coincide con que son personas que tienen hábitos de estudio y les gusta el conocimiento; a los dos. Claro, en el caso del Rubén lo veo más extremo, porque el Rubén de verdad que es como fuera de serie, pero la Cony también cumple con ese requisito y es una niña a la que le gusta estudiar. Es responsable, tiene hábitos, ¿cachai?

E: Entiendo, entiendo... Del Brito... ¿Qué podrías decir de Sebastián Brito?

PJSM: El Seba Brito es funcional: es un lector funcional. Él es un chico súper responsable, pero, así como cumple con los deberes de lectura cumple con los deberes de historia, que no

es su asignatura favorita... Las de arte... trata de poner lo mejor de sí mismo, pero no es algo que lo haga vibrar, definitivamente. Por eso yo pienso que son lectores funcionales; porque en el fondo lo hacen porque la escuela se los pide. Lo hacen de la mejor manera posible porque sí son personas que están preocupadas de sus notas de su desempeño, pero no tienen estos hábitos fuera de lo que la escuela les solicita. A no ser que sea algo realmente interesante, por ejemplo, no sé po si estamos hablando de un manga y de pronto les digo 'chicos, salió este manga o la continuación de este manga, leámoslo' probablemente alguno lo lea. El Brito, por ejemplo, siempre y cuando le interese. Siempre y cuando sea un tema que realmente le interese. Si es una cuestión solo por recomendación que yo les diga 'oye, sí, pueden leerlo' lo más probable es que no lo haga.

E: Ya, te cacho. ¿Y Chami?

PJSM: Ay, Chamito... Ese cabro chico es exquisito también. Chami es... ¿Cómo te puedo decir? Él en algún minuto le agarró mucha onda a la literatura, pero yo creo que a Chami le falta motivación extrínseca para poder ee retomar un poquito su motivación interna. Creo también que igual el colegio tiene mucho que ver ahí, porque él llegó siendo muy buen lector, yo lo conocí en primero medio y siempre decía que la asignatura de lenguaje era una de sus favoritas. Trabajamos muy bien los primeros años, pero dice que no sabe si es por culpa de la pandemia o qué, pero que su interés por la literatura fue decayendo decayendo decayendo, y ahora que está en tercero medio lo perdí... No he podido hacerle un seguimiento... Pueden ser varias cosas, porque él igual está en un periodo de búsqueda de sus propios intereses, ¿cachai? Él todavía no está muy seguro de lo que quiere hacer a futuro... Está explorando, entonces puede ser que esté en un periodo de estar explorando otras áreas, y quizás en un futuro no muy lejano retome su hábito literario. O bien, que lisa y llanamente encuentre un interés que está lejos de la literatura y simplemente siga siendo un lector funcional para la escuela

E: Y en el caso de Brito y Chami, que son más funcionales, ¿eso de qué manera se refleja en sus notas?

PJSM: Mira, sabes que ahí les va bien. Les va bastante bien. Sin embargo... Es que yo creo que hay aspectos, por ejemplo, en las preguntas de desarrollo de evaluaciones de escritura donde tienen que expresar una opinión o expresar una interpretación, hay una cosa que sí distinguen las respuestas de cada uno y es, yo creo, que el grado de vinculación e involucramiento con la historia. Hay muchos de ellos que, por ejemplo, en respuestas, yo te puedo hablar de la Cony y sobre todo del Rubén, que vinculan con experiencias personales o con otras lecturas, y son capaces de hacer esos nexos un poco más profundos para reflexionar sobre un tema X. En cambio, estos chicos que son más funcionales es justamente lo que yo les pregunto y solicito, pero no ves ese nivel de vinculación tan profunda, de apropiación del texto. Hay una especie de desarrollo de sentido identitario con las historias, que son muy observables en lectores literarios que disfrutan, y otros que son más funcionales más bien responden los requisitos propios de las evaluaciones po, no hacen un vínculo más allá. A no ser que realmente el texto que hayan leído haya tenido un alto impacto, pero eso es tan azaroso y tiene tantos factores que sería imposible garantizar que haya lecturas que a ellos los motiven a hacer ese nivel de vinculación

E: Entiendo. Súper. Démosle unos segundos y... Mira, hablemos en general de la escuela y de cómo la escuela enfrenta la lectura. Entonces, primero quisiera saber... Este es un colegio de atribución municipal; ¿cuál es más o menos el perfil del estudiantado en general? Y luego, ¿de qué manera la escuela en su proyecto educativo se vincula con lo literario? Si hay alguna cuestión que institucionalmente haga... mencionaste un club de lectura. ¿Ese club surgió porque un profe en particular lo hizo? Porque en la escuela tienen alguna política con las lecturas domiciliarias... un poco entender institucionalmente cómo funciona.

PJSM: Mira, yo llevo ocho años trabajando en esta escuela. Quizás nueve, no me voy a poner a sacar cálculos, pero ya, dejémoslo en ocho. Cuando yo llegué a esta escuela era bien distinta: tenía un perfil... O sea, sigue teniendo un perfil vulnerable, pero yo diría que el tipo de estudiantes es mucho más manejable... Es más fácil trabajar con ellos ahora que en la época en la que yo llegué, donde literalmente tu vida corría peligro todos los días. Era un ambiente súper denso, y por lo mismo llegar con propuestas nuevas no siempre era bien recibido. Los profesores vivían en constante tensión, entonces cualquier propuesta que significara cambiar la

estructura era súper mal recibida. Entonces, cuando yo llegué, llegué con mucho tacto para proponer cosas distintas. Además, yo siempre he pensado... Y esto yo creo que pasa en todas las escuelas, pero en las municipales tal vez se visibiliza un poco más y es que hay muchos profes que solo hacen lo que tienen que hacer o incluso menos que lo que tienen que hacer, entonces el nivel de ética es súper cuestionable. En ese sentido yo siento al menos que hice una buena lectura contextual y empecé a proponer cositas de a poco. De a poco porque yo llegué siendo la más joven y en las escuelas públicas existe un dicho que... es que "antigüedad otorga derecho"; entonces cualquier cosa que una persona nueva pueda decir, independiente de la edad que tenga, aquí lo que importa son los años de servicio que llevas en la escuela, si tienes poco tiempo, entonces tu palabra pesa menos que un paquete de cabritas. Hay muchas dinámicas que son idiosincráticas dentro de la escuela, que de pronto perjudican a lo mejor perjudican mayores propuestas. Pero yo me acuerdo de que lo primero que propuse fue la manera en la que se celebraba el día del libro en la escuela, que eran estas típicas acciones por curso de adornar la sala... Que no están mal, pero son dinámicas que de pronto tienen poco impacto. A mi grupo en esa época le propuse por primera vez hacer un café literario en torno a un concurso de microcuentos. Al principio me hicieron tapa gigante porque los cabros no escribían, que íbamos a pasar pura rabia, que iba a ser más pega... Una colega me dijo que no estaba dispuesta a estar trabajando más que lo que ya trabajaba. O sea, hay una desazón bien importante, una desmotivación muy importante que yo en ningún caso condeno ni juzgo, fíjate, no me siento con la... con el derecho de juzgar a los colegas que están así de cansados, porque el sistema es bastante agotador. Muchas veces mis mismos colegas me han dicho que el hecho de ser joven me da más vitalidad para creer en estas propuestas. No sé, yo tengo 32 años, estoy muy cansada, pero todavía no se me quitan las ganas. No sé a qué irá finalmente, pero sé que desde ese año en adelante en el departamento hubo una apertura a hacer cosas, porque desde entonces que se hace el concurso. Yo llegué hace ocho años, así que desde hace ocho años todos los años se hace este concurso, y así hemos ido descubriendo talentos de repente de cabros que son súper disruptivos, pero escriben la raja... Uy, perdón, no sé si eso se puede decir

E: No, tranquila, da lo mismo

PJSM: Pero bueno, ahí tú lo puedes editar amigo, y ponerlo de una mejor forma. Pero claro, hay talentos ocultos y tú te empiezas a dar cuenta de que efectivamente la literatura, la escritura y todas las actividades ligadas a lo ficcional tienen o hacen descubrir cosas en los niños que uno antes no veía. Entonces, el reconocimiento por esa instancia hizo cambiar actitudes de cabros que eran súper disruptivos, pero que fueron visibilizados con un talento y cambiaron actitudinalmente e incluso después estudiaron cosas relacionadas con humanidades. Entonces, yo siento que esa instancia generó una apertura no solamente en la forma en la que se concebía esa celebración en particular, sino que en la forma en la que nosotros mismos... o las personas que estaban insertas ahí, porque no me quiero incluir en ese grupo, de cómo miraban también las expectativas de los estudiantes. Que ya no estaban simplemente condenados a ser delincuentes o narcos, sino que algunos a lo mejor sí podían optar a otra cosa

E: Oye, ¿y esa iniciativa entonces no fue institucional? ¿Fue tuya y ahora es institucional?

PJSM: Ahora es institucional porque se dieron cuenta de que funciona

E: ¿Lo mismo con el club de lectura?

PJSM: El estudiantado también ha cambiado con el tiempo. Nosotros no tenemos estudiantes que tengan que salir a cierta hora a firmar, por ejemplo; antes era divertido, era... se armaba una fila de todos los que tenían que ir a firmar porque era eso o el SENAME. Hoy día no estamos con ese tipo de estudiantes; hubo una especie de recambio por todo el efecto migratorio. Entonces hoy tenemos un alto número de estudiantes que son venezolanos y, se diga lo que se diga, son estudiantes que vienen con otro chip. Eso también ha hecho que el perfil del estudiante se vaya modelando de otra manera y por lo tanto, las propuestas hoy día son más fáciles de hacer, porque como los estudiantes han cambiado eso también da más chance a los profesores de probar otras cosas. Por ejemplo mi colega que era la más dura del departamento, finalmente nos hicimos amigas, ¿cachai? Se dieron las cosas simplemente y ahora si le digo que hagamos algo ella se atreve porque sabe que tiene respaldo y si nos equivocamos nos equivocamos juntas. Ya no hay miedo, ¿se entiende?

E: Sí, claro.

PJSM: Yo siempre he pensado que a ese departamento le faltaba impulso no más, y sacar algunos elementos que realmente ya no iban a cambiar y eran muy dañinos para la escuela. Entonces, ahora como esos elementos no existen... No digo que funcionemos como departamento excelente, de hecho, yo no me llevo bien con todos mis colegas, pero siento que desde el punto de vista laboral se están haciendo mejor las cosas que como se hacían antes

E: Comprendo. Oye, ¿y con el club de lectura pasó lo mismo? También fue una cuestión tuya que...

PJSM: No. Esa fue una iniciativa de la educadora diferencial. Fue idea de ella, que yo la haya seguido porque me gustan las locuras de la Sole es otra cosa. Nosotras trabajábamos muy bien, de hecho, tan bien que decidieron separarnos... no sé si... Bueno, esto también tiene que ver con mucha cultura escolar; que de pronto cuando las personas hacen muchas cosas buenas y empiezan a brillar mucho hay liderazgos poco prácticos que deciden ir opacando po. Con la Sole llevábamos años trabajando juntas en distintos proyectos, cositas chicas que hacíamos con nuestros cursos, pero lamentablemente este año decidieron simplemente que no trabajáramos juntas, así es que hemos seguido con el club de lectura porque estamos unidas en ese proyecto, pero lamentablemente, no hemos seguido generando otros proyectos porque ya no tenemos cursos en común.

Y los otros educadores diferenciales hacen su pega no más. Ella es muy emocionada.

E: Y este espacio del club de lectura... ¿Fueron invitando cabros a dedo? ¿Fue una invitación pública?

PJSM: Mira, la Sole lo hizo en principio para apoyar la lectura domiciliaria de su grupo de estudiantes, que eran los estudiantes PIE.

E: Ya.

PJSM: Ya. Porque como en la escuela se perdió el espacio del aula de recursos... yo no sé si sabes cómo funcionan los PIE... Bueno, los PIE funcionan... bueno, los educadores diferenciales trabajan en conjunto con los profes de aula en algunas asignaturas, que son las asignaturas, que suelen ser las asignaturas que denominan "troncales".

E: Matemáticas, lenguaje...

PJSM: Y dependiendo de los diagnósticos puede ser alguna asignatura como educación física, donde es importante el tema de la motricidad... por eso es que te digo, depende de los diagnósticos, pero generalmente son lenguaje, matemáticas, inglés y una que otra ciencia.

E: Mjm

PJSM: Entonces, estos chicos aparte de... bueno, las educadoras diferenciales van ciertos días a la semana, están contigo en la sala, apoyan el trabajo de aula. Con la Sole teníamos la dinámica de trabajar para todo el curso y no solamente para el PIE, entonces buscábamos actividades que fueran acorde a los grupos de manera generalizada... ee y luego, aparte, estos chicos que tienen diagnósticos no transitorios, que son diagnósticos permanentes, trabajan en aula de recursos aparte con la educadora diferencial. Esa instancia se estaba perdiendo un poco con el tema de la pandemia, entonces la Sole para rescatar a estos chicos en lugar de decirles 'nos vamos a juntar en una reunión para reforzar las materias', ella ideó el club de lectura para reforzar, en el fondo, el trabajo de lectura domiciliaria con estos chicos. Pero, le dije que me parecía una muy buena idea, que era estupenda, pero yo le dije '¿y por qué no generamos una apertura? ¿por qué no hacemos una invitación a todos los chiquillos sin importar si tienen diagnóstico PIE o no?'. Entonces, la Sole me dijo 'hagámoslo así', pero nunca pensamos nosotras que eso iba a tener tanto impacto y de hecho después de otros cursos nos dijeran 'profe, quiero participar', ¿cachai? De otros cursos nació el interés y se dio el nicho para poder conversar temas ñoños y de otros cursos nos pidieron apertura y finalmente con la Sole dijimos 'bueno, ya, abramos esta cuestión'. Y después instancias que eran solamente para hablar de lecturas del nivel, que en este caso era 1° medio, se convirtieron en espacios para hablar de distintas cosas, ¿cachai? De distintas cosas relacionadas con literatura e incluso espacios para poder mostrar y leer lo que los chicos estaban escribiendo. Entonces fue mutando, fue una idea que surgió desde el apoyo PIE pero finalmente se transformó en una iniciativa más macro

E: Pero...

PJSM: De hecho con la Sole postulamos a un concurso de español el año pasado. Mandamos un video y todo, y dimos la primera clasificatoria, como el primer filtro... Luego, ya, como era un concurso internacional para nosotras haber sobrevivido y pasado el primer filtro fue... igual importante, porque lo hicimos para puro soñar en el fondo, ¿cachai? Pero... Fue una experiencia bonita y quisimos contar que era posible hacerlo, era posible hacer clubes de lectura en escuelas a las que de pronto nadie apuesta, y que funciona. Funcionan de alguna manera, y siguen funcionando

E: ¿Cuál es la dinámica en este club de lectura? ¿Se recomienda un texto? ¿Es solo de lectura mensual? ¿Lo van comentando? ¿Qué es lo que ocurre?

PJSM: En principio, la Sole está trabajando con las lecturas que estamos nosotros otorgando en el departamento, pero fuera de las instancias formales de reunión para trabajar esas lecturas nosotros trabajamos por Whatsapp, entonces los chicos constantemente están enviando textos para compartir, los comentamos... hay algunas reuniones a las que ellos mismos se citan solos para comentar lecturas que no tienen que ver con el plan lector domiciliario del colegio. Las otras actividades son los conversatorios, el año pasado hicimos conversatorios con algunos escritores o con algunas personas ligadas a los temas de los textos que estábamos leyendo. Por ejemplo, para la época del día del libro yo conozco a una escritora joven que se hizo famosa en Wattpad y ahora está publicando sus libros por... ay... la editorial... esta editorial que es muy famosa en textos infantiles... se me olvidó.

E: ¿SM? ¿Barco de papel?

PJSM: Alfaguara.

E: Alfaguara, bien.

PJSM: Alfaguara, ahí está publicando. Entonces, la Vari se hizo muy conocida en la plataforma Wattpad y eso paró la antena de Alfaguara, y decidieron publicar sus textos. Entonces, esta chica, como es conocida en el mundo de lectores jóvenes en plataformas en línea y yo dije que conozco a la escritora América Vi, porque ese es su seudónimo, varios estudiantes me dijeron 'profe, ¿en serio? ¿La escritora de Yo soy la perra?' y yo les dije 'sí, en serio, ¿les gustaría conocerla?' y 'sí, profe, sí'... Entonces prendió esa cuestión, y yo hablé con la Vari y le conté de esta cuestión del club de lectura del colegio y no sé qué y la Vari me dijo "ya, hagámoslo". E hicimos ese conversatorio, y la Vari lo que hizo de hecho fue impulsar el desafío de escribir, no solamente leer, sino escribir, hacer producción literaria y ocupar las plataformas digitales. Ella les contó toda su experiencia de cuando publicó, de cuántos años se demoró en hacerse visible, digamos, y todo lo que ha significado para ella como escritora poder hacerse conocida y mostrar lo que está haciendo. Igual fue bonito, porque fue un gancho motivacional para que los chiquillos empezaran a escribir. Después de eso nos lanzamos con otro: después los chicos tenían que leer algunos cuentos de Baldomero Lillo, porque estábamos viendo la unidad del trabajo

E: Mjm

PJSM: Entonces estábamos viendo lectura en torno a algunos cuentos, y resulta que yo tenía una apoderada el año pasado que su madre vivió en Lota y era hija de minero, entonces decidí convocar a esa señora y... puta, pa mi buena suerte la señora era profesora normalista, ¿cachai? Entonces cuando yo la invité hasta se puso a llorar porque era volver a la sala de clases. Y te juro que ese conversatorio duró como tres horas donde la señora pero tuvo así una magia con los cabros... Les contó su experiencia, aparte que ella conocía las historias de Baldomero Lillo, entonces nos ayudó mucho a apoyar la lectura en torno a textos que... pucha, quizás son clásicos, pero hay una resignificación importante al ver que hay una persona que supo lo que era la mina, vivir de cerca el tema de la muerte y lo que significa estar en una familia vinculada a la mina, y a la pobreza también

E: Te cacho

PJSM: Ella también les contó: les dijo 'miren, yo estaba destinada a ser pobre, pero mi familia me dijo que tenía que salir adelante. Estudié, fui profesora... Y eso como que ayudó a salir del núcleo'... Eso les sirvió a los chiquillos

E: Oye, pero esto ocurre por aspectos que son personales, digamos, de uno o de otro

PJSM: Sí, motivaciones personales, no es que la institución nos diga 'mira, se abre esta posibilidad' o 'creemos que es posible que ustedes hagan esto'. Ahora, lo que no niego es que la directora igual nos da libertad de hacer hartas cosas, ella no nos dice 'no lo hagan', pero

tampoco nos genera motivación, sino que lo deja a criterio personal, y el que quiere, quiere, y el que no chao no más

E: Y, a nivel institucional, ¿qué es lo que pasa? ¿Cuáles son las directrices del departamento o del colegio? ¿O no las tienen?

PJSM: Es que, para ellos, para el equipo de gestión, el departamento de lenguaje es uno de los que mejores funcionan. Cuando llegó la directora que tenemos ahora, ella igual entró con el pie izquierdo, hay que decirlo, yo creo que por desconocimiento de cómo funcionaba la comuna. Ella creía que todas las escuelas municipales funcionan igual, pero Santiago es especial, de verdad que es que es una comuna bien especial, entonces... Claro, acá se encontró con profesores que no decían amén a todo y que cuestionan todas las decisiones, incluso llega a ser a veces un poco estresante, entonces le costó entrar porque vino con muchas imposiciones. De hecho, el departamento de lenguaje... Yo por lo menos me sentí súper perseguida en algún minuto, porque la jefa de UTP era profe de lenguaje, entonces se sentía con el derecho de opinar respecto a las decisiones y nosotros no estábamos acostumbrados a eso, porque la dirección en las escuelas municipales en general como que te dejan ser...

Porque la palabra de los profes tiene mucho peso, entonces en ese sentido nosotros nos sentimos un poquito invadidos, pero después yo creo que con el tiempo, cuando ella se dio cuenta de que nosotros tenemos un buen funcionamiento pese a uno que otro elemento que dejaba que desear igual tratábamos de funcionar de la mejor manera... Después se dedicaron a lo que tenían que hacer, que es en el fondo velar y supervisar para que las cosas se estén haciendo y, si después de unas conversaciones o quizás de un seguimiento de un año las personas no estaban demostrando grandes cambios, se dedicaron también a renovar el departamento. Bueno, con ese renuevo llegaron dos colegas que... Yo te digo, o sea, de hecho, una de ellas se fue, renunció este año para ser jefa de UTP del Liceo 4... Y sinceramente yo no tenía buenas relaciones personales con ella, pero al menos hacía clase, y eso es algo que a nosotros nos dejaba tranquilos. Yo fui jefa de departamento hasta el año pasado, este año ya no porque... No hay lucas. [risa] Así de simple. El municipio no está invirtiendo en liderazgo departamental, así que... Pero tenemos como un funcionamiento, una dinámica, un sistema tan aprendido que no es necesario que haya alguien diciéndole qué hacer porque funcionamos con piloto automático. Y te vuelvo a repetir, yo siento que tal vez no estamos haciendo las cosas de la mejor manera que podemos, pero siento que estamos haciendo, creo yo, un buen trabajo

E: Y en términos por ejemplo del plan de lectura, ¿cómo resuelven eso? ¿Quién decide qué se lee? ¿Qué decisión ha tomado el equipo, por ejemplo, de cómo lo van a trabajar? Si hacen una clase de contextualización, cómo es la prueba... ¿Cómo están resolviendo eso?

PJSM: Mira, hemos pasado... Yo creo que esto ha sido como un bebé. Desde que el departamento generó apertura a hacer cosas nuevas eso también significó que en un momento yo sugiriera evaluar las lecturas no solo con pruebas. Como cambiar un poco esa mentalidad reduccionista de que la prueba es el instrumento para evaluar la comprensión de lectura literaria... Y empezamos a explorar otras cosas, sobre todo pensando en la diversidad que existe en la escuela. De hecho, pensando en eso, con mi colega, con la Tamira hemos ido indagando harto en las dinámicas del DUA. Por ejemplo, sobre todo ahora que estamos en esta educación a distancia, los textos yo obviamente mando el texto en digital, pero mando el audiotexto y cortometrajes... O sea, mando una batería de instrumentos para que los chicos que son más visuales puedan en el fondo elegir la plataforma con la que mejor aprenden, porque a mí lo que me interesa es que ellos comprendan la lectura, la dinámica de los personajes, la trama, la dinámica del conflicto... Lo que me interesa es que podamos reflexionar sobre la historia. Entonces, dada toda esa diversidad que existe en la escuela, uno tiene que buscar otras vías, y nosotros hemos ido buscando en ese sentido otras vías de evaluación...

E: Dame dos segundos, solo dos segundos... Ya, preparado. Y ¿han ido explorando, me decías, otros procedimientos?

PJSM: Sí po. Hemos ido explorando otros procedimientos, otras formas, trabajar con otros departamentos... Pero de todas maneras todo ha significado más trabajo, ¿cachai? Porque obviamente salir de la zona de confort significa más trabajo. Entonces hemos ido equiparando un poco eso. Lo otro que hemos ido incorporando es que la última lectura la eligen los chiquillos

E: Ah, ya.

PJSM: Porque lo que importa ahí es el desarrollo que... Depende de la evaluación que decidamos hacer, puede ser una reseña, puede ser... qué se yo, un ensayo

E: Y esa diversidad de instrumentos siempre la decide el profe, en el fondo

PJSM: Claro, dependiendo del nivel que trabaje, pero sí. Cada profe. Eso es lo otro, que yo siento que igual tenemos mucho respeto por las decisiones pedagógicas que cada colega tiene. Por ejemplo, aun cuando yo trabaje en el mismo nivel... En este minuto no es así, yo estoy sola trabajando con primeros, pero supongamos que con la Pamela yo trabajara en primero, ee nosotras, si en algún minuto decidimos trabajar distintos instrumentos para evaluar el mismo libro o el mismo texto, no se cuestiona, ¿cachai? Eso va a depender, obviamente, de tu perfil profesional, tus convicciones y tu identidad como profe, y en ese sentido no nos involucramos y no hay discusiones de por medio, sino que se resuelve... De hecho, así siempre lo hemos decidido: cada quién hace lo que estime mejor para sus contextos y sus grupos... Entonces, hay veces que sí efectivamente evaluamos con el mismo instrumento, y hay otras que no lo hacemos

E: Pero en esa diversidad de decisiones el punto en común que tienen es el currículum

PJSM: Claro. Evaluar el mismo objetivo. Exactamente.

E: Okey, okey... Oye, y aquí ¿cómo aparece la comprensión de lectura en la medición de los textos literarios? Es una decisión que hacen de que siempre vamos a poner preguntas de léxico, siempre vamos a poner preguntas inferenciales... ¿O tiene que ver de nuevo con las decisiones de cada profe?

PJSM: Sí, depende del instrumento también, pero por ejemplo en 2° y en 4° hay una tendencia a trabajar con preguntas con formatos parecidos al SIMCE y la PSU por una cuestión de acompañamiento en todos esos niños, sobre todo en los de 4°, que no están asistiendo a preuniversitario, que son muchos. Hay muchos que no tienen la posibilidad, entonces desde la escuela intencionamos que las evaluaciones se asemejen a lo que es la PSU en su estructura, porque sabemos que no todos tienen la experiencia de vivir preuniversitario. En 2° porque queremos apoyar el sistema del SIMCE, aunque no somos un colegio pro-SIMCE discursivamente hablando, pero tampoco podemos vivir ajenos a ese tipo de instrumentos... Y ahí hay algunas discusiones, porque mi directora tiene de repente unos discursos bien contraproducentes: dice 'no, es que nosotros no somos una escuela pro-SIMCE y pro-PSU', pero hasta hace poco quería ser escuela bicentenario. Y tú dices, bueno, pero las escuelas bicentenario viven en torno a los resultados, para ellos es importante porque es parte del sello de ser escuela bicentenario, entonces ahí de pronto hay discursos que no se entienden. No es que yo viva en función del SIMCE, pero tengo la capacidad de comprender que son instrumentos que hoy día nos permiten hacer un análisis de lo que está pasando con la comprensión de textos o la escritura, entonces no puedo vivir ajena de ese instrumento esté de acuerdo o no en cómo esté planteado, pero eso es lo que en este momento nos está dando luz respecto a lo que está pasando dentro de las escuelas en nuestra área, al menos

E: Te entiendo.

PJSM: Claro. Pero en 1° y en 3° tenemos más libertad para poder plantear distintas cosas

E: Oye, y... Entiendo lo que ocurre con el plan lector, y en la clase misma ¿tienen alguna política de cómo van a enfrentar los textos literarios dentro de la clase? ¿O también depende de los profes?

PJSM: No, ahí ya como que hay un consenso. Siempre trabajamos contextualización

E: Ya

PJSM: Ahora, la forma en la que se lleva a cabo esa contextualización eso sí queda a libre disposición. Por ejemplo, con la Sole cuando vimos en algún momento con los chicos... Hace algunos años atrás tuve 4° medio y estuvimos leyendo Yerma, entonces con la Sole... La Sole, en realidad, es que la Sole es una galla que tiene muy buenas ideas, definitivamente yo aprendí mucho con ella... Bueno, ella propuso que empezáramos a trabajar con el autor antes que con la obra, entonces propuso una actividad que se llamaba algo así como de detectives, no me acuerdo del nombre de la actividad, pero les propuso a los chicos que levantaran hipótesis sobre cómo murió Federico García Lorca, ¿cachai? Ella les mostró parte de la biografía: el inicio... ¿Cachai? Pero no les dijo cómo moría, entonces los invitó a pensar y reflexionar cómo creyeron ellos que murió Lorca. Y era divertido, porque levantarón hipótesis,

así como que murió porque tenía una amante y el esposo lo descubrió... En fin, como que jugamos un poco con eso, y luego les contamos la verdad, cómo moría García Lorca... entonces primero partimos con el autor, y luego empezamos a trabajar con la obra, entonces a la Sole le propuse que hiciéramos una lectura dramatizada, y la Sole trajo de su casa implementos. Nosotras fuimos partícipes también de algunas lecturas, entonces trabajamos con los chicos en esa dinámica y de pronto la historia ya se hizo interesante...

E: Sí, claro.

PJSM: Porque si empiezas a trabajar con ese tipo de elementos claramente un texto que puede resultar tremendamente tedioso se puede transformar en algo más interesante

E: Pero esa fue una decisión que ustedes tomaron para el libro mensual. Y cuando hay, por ejemplo, por materia o por la unidad textos literarios ¿cómo lo resuelven? Ahí está más asociado a la materia, a la estructura de los textos

PJSM: Yo trato de tener un equilibrio en esa selección entre los intereses que tienen los chicos más, obviamente, lo que nosotros estamos viendo y el nivel de dificultad del nivel que estés trabajando, del curso. Entonces trato de equilibrar un poco eso, pero... De hecho, por ejemplo, para el día del libro estos dos años no hemos podido trabajar el concurso, pero yo sí a través de la estructura he ido motivando la escritura de microcuentos a través de un juego más que un mero ejercicio instruccional. Y ese juego involucra un poco conocer los intereses de los chiquillos. Porque, por ejemplo, yo les daba la posibilidad de elegir un personaje, y los personajes eran efectivamente sujetos que ellos conocen: Bad Bunny, por ejemplo, el reguetonero; Auronplay, el streamer... Un personaje de un videojuego que ellos conocen... entonces trato de involucrarme igual con sus gustos, de hecho, como no los conozco porque son primero medio mi primer día de clases yo hice una encuesta de cuáles son sus gustos, qué tipo de música escuchaban, cuáles eran sus pasatiempos... Entonces, de esa encuesta yo me nutrí para poder, en el fondo, buscar elementos que sean atractivos para ellos

E: De nuevo, todo esto es porque tú lo decides, no está...

PJSM: No. No está estipulado. Eso sí que son iniciativas absolutamente personales. El tema de la encuesta no es algo que se haya hecho en todos los cursos ni que todas las profesoras lo hayan hecho. Para mí fue una necesidad

E: Y eso te permitió tomar mejores decisiones.

PJSM: Sí, claro que sí

E: Ya, la última parte... Diría yo la última pregunta... Cuando tú tomas todas estas decisiones, todo esto que me estás comentando, ¿qué informas de esas decisiones? Quiero decir, ¿lo que tú has ido haciendo con la literatura en la escuela es por tu convicción personal, lo que aprendiste en la universidad, qué? ¿De dónde vienen estas cuestiones? ¿Tu formación es algo que utilizas mucho? ¿Los cursos de la universidad te han servido para esto o en realidad te han servido muy poco y lo que tú hacis en realidad es porque lo hai' aprendido en la práctica? ¿De tus colegas? ¿Cómo es eso?

PJSM: Eee.. Yo creo que es resultado de muchas cosas. En principio porque creo que... creo que por justicia. Yo soy una convencida de que todavía no me rindo, porque siento yo que en el escenario que yo me encuentro trabajando es muy necesario tener una mirada... y sobreexigirse, porque creo que es importante que en las escuelas públicas exista ese sentimiento y esa determinación. Porque al menos entiendo yo que para la gran mayoría de mis estudiantes la educación es el elemento que les permite avanzar, entonces para mí significa justicia. O sea, hacer mi trabajo de la mejor manera que puedo con los cursos que tengo y con las ganas de seguir aprendiendo es porque creo yo que... Asumo mi rol con mucha responsabilidad. Eso, por una parte. Lo otro es que, claro, en el camino he conocido colegas que me han enseñado muchas cosas. Por ejemplo, la Sole, esta educadora diferencial, podemos no estar de acuerdo en todo, pero yo siento que tiene muy buenas ideas, ¿cachai? Y me ha ayudado también a comprender de qué forma puedo trabajar mejor con la multidiversidad de diagnósticos que hay en la escuela, ¿cachai? La universidad no te prepara para eso. De hecho, hace poco contesté una encuesta a Gabriel que decía '¿qué tan preparados están los estudiantes para asumir los proyectos de integración en la escuela?' Y es que nada. Los chiquillos salen de la escuela, de la universidad sin tener idea de qué es un asperger. A lo mejor saben y los conocen, pero no tienen idea profesionalmente hablando de

cómo poder optimizar un trabajo con un chico con asperger, considerando que el espectro autista además tiene múltiples variables, no todos son iguales. Entonces yo siento que eso igual me incentivó a estudiar, a estudiar, a gastar plata (risa), a seguir formándome... Por la necesidad que tenía yo de aprender cosas distintas para mejorar el trabajo que estaba haciendo en la escuela

E: Perfecto.

PJSM: Y ¿qué otra cosa? Nada más, yo creo que también el amor por la docencia

E: El romanticismo.

PJSM: Sin duda, sí, romanticismo puro. Yo creo que eso también es importante, porque son como impulsos vitales, en el fondo. No sé, si yo no amara esto tanto no sé si tendría el mismo nivel de compromiso o el mismo grado de convicción que tengo

PROFESORA SE

E: Lo primero es que me converses un poquito de los perfiles lectores de los estudiantes de la escuela, entonces si te parece partir por Paloma

PSE: Ya, bueno Paloma es, en general, ella es una excelente estudiante, es súper disciplinada, ella se toma muy en serio las lecturas literarias, discute con ellas, se enoja, lo pasa bien, es como bien... se nota que tiene una lectura como dialogante con las obras, y además, es una persona que... que ha demostrado que es una persona que tiene un interés extra en leer, siempre está leyendo como textos apartes, románticos y obras que escapan a la lectura del colegio

E: Ah, ella lee, además de lo del colegio, está leyendo otras cosas

PSE: Sí

E: ¿Y eso lo sabes tú porque ella te lo comenta?

PSE: Claro, ella me lo comenta y además que, me lo ha contado más de una vez, porque ha tenido la intención de alguna forma de que uno ee... agregue más títulos, ella se da cuenta de que nosotros igual estamos modificando los títulos de repente, por año, vamos cambiando algunos y porque vamos probando, de repente los que han salido bien y vamos sacando aquellos que ya están siendo derechamente un fracaso, eee entonces ahí ellos igual, de repente nos dan algunas como acotaciones, pero la verdad es que nunca hemos tomado textos tan nuevos, tan best sellers, tan juveniles

E: ¿Eso lo hacen como equipo, cierto, como departamento?

PSE: Como departamento, tomamos decisiones, bueno, igual hay un tema se se... nos sugerimos obras de repente, por niveles para po-, porque no sé po, no todos estamos en el mismo nivel, pero siempre trabajamos en paralelo, solo este año yo tengo un nivel sola, entonces se toman las decisiones a nivel conjunto, ee se hace la lista de textos, porque nosotros tenemos que entregar la lista de textos a la fundación para que ellos la aprueben, ee la última lista de textos salió con hartas... como...

E: A la fundación... ¿esto es un Bicentenario, no?

PSE: No, es un...

E: Es un Belén Educa

PSE: No, es Boston Educa, viene de los Boston, viene de los Boston compraron estos colegios que antes eran Educa UC. El... y na po, ahí nos apoyamos y cambiamos algunos títulos

E: ¿Y ahí la misma Paloma te ha sugerido títulos?

PSE: Mira, no es algo... cotidiano, pero eventualmente en estos años, yo le llevo haciendo clases a la Paloma desde 7° básico, entonces llevamos hartos años ahí...

E: ¿Y de séptimo pa delante ha sido en este mismo perfil?

PSE: No. No, yo creo que de 1° medio en adelante la Paloma empezó a acrecentar su interés por la lectura, de hecho, en 7° básico le costaba mucho mucho mucho muchas asignaturas, tuvo grandes temas ahí como de frustración, de fracaso académico, pero es una cabra súper como esforzada, entonces ella igual se se puso al día, y de hecho yo creo que ahora ella es como la mejor del curso junto con una amiga que tiene y es súper buena estudiante

E: ¿Del Lucas que me podrías decir?

PSE: Bueno, el Lucas en general es un niño que... que no es muy responsable con sus lecturas, él como que a veces las tomaba en cuenta y a veces no, ee en general, los

estudiantes del colegio no eran buenos lectores, esta generación por lo menos, y Lucas ee era como inconstante en eso, a veces lo leía entero, a veces lo leía a medias, a veces yo creo que ni siquiera los leía, ee no tenía mayor motivación por la lectura, hay algunos textos que sí le han llamado mucho la atención durante esto, que ha sido como los de los de Heredia, esos me acuerdo que le gustaron en algún momento, eem pero en general no es muy constante, no es muy responsable con sus lecturas

E: Me dijiste 'a veces sí y a veces no', ¿y eso cómo lo sabes tú, te lo dicen también?

PSE: Ellos son bien honestos, porque bueno, antes las pruebas eran en el colegio era mucho más (risa) era mucho más abierta la situación que ahora, entonces ellos directamente no hacían las evaluaciones, ahora nosotros tenemos evaluaciones súper diversificadas de las lecturas, hay algunas que son pruebas de comprensión y hay otras que son trabajos, trabajos en grupo, infografías literarias y cosas por el estilo que para que ellos vayan construyendo y se vaya trabajando el texto durante el mes po y no quede tan guachito, que solo se evalúe una vez y al final los cabros también se olvidan que tienen que leer y esas cosas, entonces se trata de apoyarlos ahí y, de hecho en algún momento, parece que iban como en primero medio se les daba como una hora de lectura del texto en la clase para que fuera avanzando, y se les iba controlando la cantidad de páginas, así a lo que había que llegar pa que leyeran, porque no... no ellos no lo hacían en la generalidad

E: Entonces Lucas es inconstante, la Paloma es discute con los textos, dialogante. ¿Tú dirías que esas son las principales características de ellos como lectores?

PSE: Sí

E: ¿La Chiara?

PSE: Bueno, la Chiara es una niña que le cuesta mucho comprender los textos, entonces ella de repente lee los textos, ella es responsable porque ella tiene una mamá detrás que es como súper preocupada de que la Chiara se esfuerce, porque la Chiara tiene una problemática a nivel ee de comprensión, importante

E: ¿Tiene un diagnóstico de algo, no?

PSE: Mira, en este momento tendría que buscarlo en este momento, pero como que a la Chiara ya ni siquiera se le evalúa diferenciadamente, como que ya se sabe que la Chiara es así, entonces... lleva tantos años en el colegio ee, pero la Chiara tiene como algunos rasgos limítrofes, que le cuesta mucho el plano de la comprensión abstracta, ella es de espacios concretos, enunciados muy cortos. Ahora, ha mejorado bastante ella, es súper esforzada, pero de repente ponte tú, con los años, que se ha vuelto adolescente, porque antes era mucho más responsable que ahora (risa), con esta adolescencia ella también ha dicho así como 'ay ya, no entiendo, chao, no lo hago', ha sido un poco más... como que deja de lado más el tema de las lecturas

E: ¿Y María Paz?

PSE: María Paz es una niña que le gusta, que es muy responsable, ella es una muy buena estudiante, es responsable y es como 'lo tengo que hacer porque lo tengo que hacer y lo hago'. Ahora, si tú me dices que lo disfruta, yo creo que no lo disfruta tanto, igual cuestiona los textos, discute con ellos, se da cuenta de las percepciones y visiones de mundo que pueden promover los textos, pero ella... yo no creo que lo disfrute tanto. Lo que sí me di cuenta que disfruta es el tema de las mangas, pero no es algo que nosotros tengamos como lectura complementaria, que de repente claro, cuando nosotros le damos como esta... no sé, como una vez al año que les dejamos que ellos elijan un texto para que lean, ee ahí han salido cosas interesantes pero en general, ee sí, dialoga con el texto, pero no lo veo desde ese lado entusiasta, ¿cachai?

E: ¿Podrías contarme un poco como hacen el plan de lectura en tu colegio?

PSE: Ya, mira. Se establece un libro mensual, normalmente, excepto esto... ee el tiempo de pandemia el año pasado nos hizo adecuarnos, porque comprendiendo las situaciones socio contextuales de los chiquillos, bajamos la cantidad de textos, y para este año de 10 libros que se hacen anuales, este año lo bajamos directamente a 6. De 10 a 6, cosa de dejar 3 textos por semestre. Tratamos de que sean los textos como más que habían tenido mayor aceptación por parte de los estudiantes, igual vemos eso. Como por ejemplo, no sé, hay un texto que nos puede haber gustado mucho a nosotros o que tengamos muy buenas referencias de él, pero sí a los chiquillos no hay gran recepción, tratamos de cambiarlo

E: ¿Y cómo miden esa percepción? ¿O más o menos conversando, tienen algún instrumento?

PSE: No, no hay un instrumento así como una encuesta para los chiquillos, sino que lo hemos... bueno, el fracaso o no fracaso de las evaluaciones es porque...

E: ¿Medido en la nota?

PSE: Lo vemos en la nota, y lo vemos en que los estudiantes lo van leyendo o no lo van leyendo y cuáles fueron las circunstancias que ocasionaron esa falta de lectura, porque de repente uno... de repente en el año ya claramente hay niños que no leen po, ee y uno puede decir 'ya, de flojo' o de falta de interés en la lectura en general, pero por qué no leyó ese texto en particular, entonces ahí vamos tratando de averiguar con ellos mismos, sus mismos comentarios es si les no sé, desde que le pareció demasiado latoso el tipo de escritura o si el texto era demasiado extenso. De repente vamos tratando de encantarlos igual nosotros hacemos como, que en algún momento lo dejamos de hacer, pero antes les hacíamos como una presentación del libro para mostrar la lectura, algún trabajo entremedio del mes y después el... la prueba, pero no siempre es igual, nosotros hace rato estamos tratando de cambiar la forma de evaluar los textos, tratamos de que sea bien diversa y que ellos también tengan la posibilidad incluso hasta de elegir de repente cómo se van a evaluar, porque dentro de esta misma cuestión del decreto 67, que sea una cosa mucho más formativa y además que tratar de encantar un poquito con la lectura, porque es un problema. Sabís que hubo un momento, algunos años que los chiquillos de verdad yo creo que 10 personas por curso estaban leyendo, entonces ahí igual tratamos de cuestionarnos un poquito cómo hacíamos que los chiquillos lean. Van a leer por obligación, la verdad es que ya no lo estaban haciendo por obligación, teníamos que buscar otra forma, en eso tratar de buscar textos quizás que respondan a nuestra a nuestras inquietudes como que aprendan cosas literarias, distintos recursos qué sé yo, y que por otro lado que no les sean tan lejanos a ellos

E: Oye y me decías 'le preguntamos a veces por qué no lo leen', ¿eso después lo sistematizan y lo conversan con el departamento?

PSE: Claro, hacemos reuniones, siempre siempre vamos viendo cómo nos fue con el libro mensual, eso es parte de como de lo que se discute a nivel de los profes, es cómo les fue con ese texto, los niños lo entendieron, cómo fue la prueba, si la prueba estuvo bien construida o el instrumento cachai, porque de repente igual dentro de esta diversificación es como 'ah, ya, no sé, voy a tomar una infografía' y es como 'ya, pero cuál va a ser el propósito', de repente igual se pierde, entonces ahí tenemos que ir discutiendo con los profes y tenemos que ir tomando decisiones como que se dejan como a nivel de departamento, ya como 'okey, aquí se toma este texto'

E: ¿Y después esa decisión de departamento la tienen que mandar a alguien?

PSE: A mí, yo soy la jefa de departamento

E: No no, pero tú me dijiste que había que mandárselo a alguien a...

PSE: Ah no, lo que pasa es que la lista de lectura complementaria, la la del año, completa, cuando nosotros la construimos, tenemos que mandársela a la coordinadora de lenguaje de la fundación y ella nos manda así como de vuelta, normalmente nos debiese mandar el comentario de cada texto, 'este sí, este no'. A nosotros no piden así como libro, objetivo pedagógico y objetivo transversal, eso fue lo último que nos pidieron. Ah no, y el año pasado nos pidieron solamente como la lista de libros y editorial y la disposición y la virtualidad... oficial, así como en las bibliotecas que se puedan descargar, qué sé yo, en el CRA. Pero, pero qué nos pasó... ellos nos hicieron algunos reparos de algunos textos, pero lo hicieron súper tarde así, se demoraron demasiado. Nosotros ya tendríamos que haber mandado las listas, entonces ahí hubo un problema de comunicación, así que yo tuve que rechazar los comentarios, porque ya no teníamos tiempo de modificar nada. Y además que yo igual les digo a ellos que primero que todo las modificación- nosotros queremos hacer modificaciones, creo que siempre es bueno hacerlas, pero tampoco puedo modificar el plan de lectura de un año para otro completo, porque eso igual implica tiempo de los profesores que van a estar destinando no solamente crear nuevos recursos, porque yo puedo crear nuevos recursos, pero igual tiene que ver con conocer ese texto y son tiempos que no necesariamente todos los profes tienen. Es como okey, yo puedo hacer que el profe prepare bien una lectura de séptimo, pero ese profe también tiene 1°, 2°, 3°, entonces como ver que no tenga un sobre agobio

E: Dijiste que estaban diversificando las pruebas

PSE: Las evaluaciones, sí. A veces se toma prueba, a veces se hacen ensayos, comentarios críticos, críticas literarias, vamos dependiendo del nivel po, que...

E: Ah, eso depende del nivel

PSE: Depende del nivel, el tipo de escri... si es de escritura, por ejemplo, vamos desde comentarios el texto, 7° básico; 8°-1° medio vamos construyendo críticas literarias, como un poquito más de forma, estructura; ya de 2° a 4° les vamos pidiendo ensayos

E: ¿Ensayos grupales, individuales?

PSE: Individuales y grupales, porque a los chiquillos igual les cuesta el tema de la escritura, entonces pedimos siempre que partan desde una construcción individual y luego puedan crear. Ya en 4° medio les podemos pedir cosas grupales, o en pareja, de repente, ensayos compartidos

E: Oye, ¿y eso también lo tienen como ordenado?, en 7° comentarios, en 8°... está como en una secuencia

PSE: Sí, sí, sí, está... bueno, la verdad, no lo tenemos como... anotado, pero lo hemos como sobre entendido de esa manera, sí

E: Oye, y me hablaste de infografías también, trabajos

PSE: Claro, cuando estábamos en la presencialidad hacíamos booktube, algo así se llama

E: Booktuber, ¿no?

PSE: Ah, no, eso lo hicimos el año pasado, lo del booktuber, que se creen Youtube y funcionó súper bien, hemos variado mucho con eso. Ahora que estamos con la pandemia los chiquillos se manejan igual mucho con el tema de los videos y esas cosas, entonces hicieron eso de creerse youtuber o Tik Tok contando el libro, representaciones teatrales, haciendo monólogos de los textos y... o haciendo como reseñas, reseñas reseñas literarias. Pero ahí tratamos de ir variando, es como ya, si un mes tomas prueba, al otro mes puedes tomarle una infografía, el otro mes puedes

E: ¿Mes por medio?

PSE: Ahora este año es mes por medio, cada mes y medio es una evaluación de literatura, pero también lo que hemos hecho, sobre todo en cursos más pequeños es que esa evaluación de literatura también se... se construye un poco con los contenidos que van viendo los chiquillos, porque como tenemos menos evaluaciones, tenemos que meterle ahí también el tema de los contenidos narrativos

E: Dos preguntas. Primero ¿cómo llegan a la necesidad de cambiar los instrumentos?

PSE: Se llega a la necesidad ee... primero porque en lenguaje se hacían muchas evaluaciones, y dentro de esas muchas evaluaciones, la necesidad de cumplir con una retroalimentación efectiva, que no siempre se lograba porque tenía- las pruebas nosotros de lenguaje eran de escritura, cachai, entonces era como la única prueba, porque nosotros igual les tenemos que estar tomando ensayos de comprensión de lectura a los chiquillos constantemente, como por el colegio, entonces las pruebas de literatura eran puras preguntas de análisis, casi como un ensayo, pura escritura y cada vez como más grande pa los chiquillos más complejo y ee pucha, revisar esas pruebas era el mazo cacho pa cada profesor po, o sea y porque más encima era como el día, mala elección de los profesores, tomái un día todos los cursos y después quedai con así (señala con las manos mucho) la cantidad de pruebas que revisar y ¿cuándo las entregai? En dos semanas más po, entonces ahí 0 retroalimentación efectiva, los chiquillos ya están leyendo el otro libro, no hubo una buena recepción ahí, que al final puros resultados no más po. Ya, y si les fue mal, ¿qué hacis? porque al final les fue mal y no leyeron el libro, entonces después de dos semanas, entonces ahí quedaba una embara más o menos y una problemática, entonces... primero un lado eso, segundo los chiquillos igual yo siento em que ellos necesitaban ser evaluados desde otras perspectivas, porque era solamente una prueba de escritura y de análisis, de la que estaban acostumbrados y creo que igual les ha hecho bien ee tener ese tipo de evaluaciones, pero también de repente tomar una evaluación un poco más relajada los hacía acercarse un poco más al texto, ¿cachai? Porque sabían que no iba a ser un texto que ee solamente iban a leer y no iban a poder mostrarlo de ninguna otra forma, entonces eso también nos ha permitido como encontrar algunos como talentos de los chiquillos, desde el dibujo, desde la expresión más artística, hay algunos que son más manuales que otros, entonces ahí hacen trabajos grupales, se exigen entre ellos también la lectura de los textos. Ahora, probablemente que más de algún grupo haya hecho

esos trabajos con los puros resúmenes, pucha, es probable, porque ahí tú empezai ya, nosotros igual les poníamos como algunos indicadores en la pauta que eran súper de estructura de los textos y quizás una dos preguntas de temática para que pudieran expresarse un poquito más, de repente meterla como en la estética, en alguna parte, pero igual era posible sin realizar la lectura completa po ¿cachai?, entonces íbamos como e hay algunos que claro, que leían el texto, que son como del perfil de la Paloma, que leían el texto, que lo pasaban bien y después igual lo pasaban bien con el trabajo, por ejemplo la Paloma, era de esos niños que prefería la prueba po, prefería la prueba ¿por qué? Porque el trabajo significaba organización de grupo, ahora, nosotros igual le dábamos toda una semana para que lo hicieran en clases, siempre hemos sido como del tema de no dejar tarea para la casa, pero igual para ellos se les complica cuando son más académicos po, y el... pero igual llegai a más estudiantes, si no todos quieren ser evaluado de la misma forma, entonces ahí vamos ya, una evaluación así, el otro mes tiene que ser distinta y ahí vamos como variando

E: ¿Esa es una prescripción? Si te hago una prueba, la siguiente es un trabajo

PSE: Claro

E: ¿Eso siempre es así?

PSE: Sí. Entonces la idea era como prueba; infografía, infografía que era sí manual po, ellos la dibujaban, ahora la hacen por plataformas y quedan maravillosas po, pero antes era así como en una hoja de block, bien artesanal y ellos tenían que dibujar o poner cuestiones de revistas,, porque como yo no sé dibujar, no les voy a exigir eso po; y ee a la otra podía ser un texto de escritura, de análisis; la otra podía ser no sé, una exposición, porque igual ahora tenemos casi pura narrativa en literatura ee para los chiquillos, pero antes era un poquito más variado, teníamos un poquito de poesía, teníamos drama, no tenemos textos no literarios para lecturas complementarias

E: Oye y el profe entonces, cada profe decide qué hacer, o sea está la prescripción de que se vaya alternando, pero cada profe decide qué hacer

PSE: Sí, sí, o sea la idea es que lo informen, que tomen la decisión con el colega con el que comparten curso y que lo informen po, básicamente eso, tiene que estar informado, de hecho-

E: ¿Y no hay ninguna posibilidad de que algún colega decida siempre hacer pruebas, no puede pasar eso?

PSE: No nos ha pasado esa necesidad. Bueno, en básica se toman puras pruebas, hasta 4° básico se toman puras pruebas, mi colega de básica es como una dos veces como un trabajo de escritura y otra un trabajo de presentación, pero es menos. Es menos también porque los chiquillos tienen ee no sé si tienen menos capacidad de organización, pero es porque ella en realidad tiene que hacerles más supervisión todavía y quita un poco más de tiempo ahí, sobre todo 4° básico que es como full enfocado en preparación Simce

E: ¿Oye y siempre las pruebas, los trabajos lo que buscan es más o menos medir el contenido el texto?

PSE: Buscan medir el contenido del texto, ee los trabajos buscan medir el contenido el texto, los trabajos de escritura buscan medir su análisis e interpretación, su capacidad de crítica, de dialogar con el texto y las pruebas miden básicamente análisis, análisis e interpretación

E: ¿Cuando dices análisis e interpretación te refieres así como desde la comprensión de lectura?

PSE: Desde la comprensión de lectura de la obra, desde la comprensión del texto histórico, como afecta su construcción de las obras, su construcción, desde cómo se ve tal concepto, de repente tratamos de trabajar algún concepto, no sé, cualquiera, político, social, que se pueda ver representado en la obra y cómo ellos lo pueden percibir, no sé, ponte tú el existencialismo, ya '¿cómo se puede ver representado el existencialismo en la obra, explícalo, da ejemplos', ese tipo de preguntas

E: ¿Y todo eso es parte de una decisión del departamento?

PSE: Sí

E: Ya, genial. ¿Cuándo tú trabajas el plan e lectura o los colegas, en general, tienen algún sistema, así como contextualizo la obra, algo me dijiste denante, 'durante el mes hacemos un trabajo, después la prueba'?

PSE: Eso se fue perdiendo con el tema de la pandemia, pero nosotros teníamos una guía que era como de presentación del libro, de hecho quisimos hacerlo este año también, porque

vemos que los chiquillos ven la evaluación de la lectura como aislada, es como que pareciera que fuese un extra de... de la asignatura, cachai y como 'ya, me lo toman a fin de mes', se ve súper aislado po y tratamos de volver a esta presentación del libro, este trabajo con el libro durante el mes ee ha costado mucho, porque los tiempos no acompañan, o sea, avanza en una cosa o avanza en la otra, pero sí se hacía antes, en la presencialidad sí se hacía, una presentación del libro y trabajo durante el mes con él

24:29

E: ¿Y esa presentación del libro era una guía?

PSE: No, era un Power Point, una presentación, ee se explicaban algunas temáticas, se explicaban aspectos del autor y se contextualizaba básicamente el texto. Y se trataba como de motivar, no sé qué tanta motivación era, pero se trataba de motivar en la lectura y el lo otro que quisimos hacer en algún momento, pero pandemi-

E: ¿Cómo motivaban?

PSE: Ee contando como algunos aspectos de la obra po, que fuesen como interesantes, como quizás algunas partes del principio o algunas características de los personajes, ¿cachai?

E: Ya

PSE: Como eso

E: Mira, te voy a hacer la última tanda de preguntas, que ya no tiene que ver con las cuestiones en general. Ah perdóname, me queda una de algo que tú dijiste, ¿qué una vez al año hacen una elección?

PSE: Una vez al año hay un texto a elección personal de los niños. La única condición que se les pone es que sea acorde a su edad y que sea literario, un texto literario. Que sea literario y acorde a su edad. Que no me venga con un texto pa primero básico

E: ¿Y todo el mundo escoge con total libertad, no hay un margen, no hay opciones?

PSE: Con total libertad, con total libertad. Lo único que se les pide es como que si tiene, pero también es un mecanismo de control, es que tienen una semana para elegirlo y tienen que informar cuál es el texto que van a leer durante ese mes, ee entonces qué pasa si hay niños que no... no se les ocurren textos para leer, entonces de repente les decíamos ya, anda a darte na vuelta a la biblioteca, quizás, en la del colegio, pero por ejemplo también este año, nos metieron una un proyec- mes del libro, que no venía mes del libro, pero nos metieron un mes del libro, entonces nosotros dijimos 'ya, bueno, que hagan el trabajo del mes del libro' porque había que hacer que los chiquillos concursaran en distintas cosas, por ejemplo que representaran el texto a través de un monólogo, que lo hicieran como tik tok, o que lo hicieran a través de una reseña o que... algo más era, oh ya no me acuerdo. Bueno, la cosa es que podían elegir... ah, la infografía, podían elegir entre cuatro tipos de concurso o de formas de expresión de su literatura, entonces nosotros para poder hacer que estos chiquillos se motivaran en hacerlo, les dijimos que el libro que correspondía al mes, se va a cambiar por otro a elección de ustedes, pero si ustedes no quieren elegir su libro favorito, porque la idea es que lo hicieran de su libro favorito, si no tienen libro favorito pueden tomar el que viene de lectura complementaria y muchos niños lo toman porque no consideran que tienen libro favorito

E: Ahora sí voy a entrar a la última tanda de preguntas, que tienen que ver con tu propia práctica, por ejemplo, ¿qué es lo que informa tu práctica? Quiero decir, cuando tú hacis tus clases de literatura, ¿qué es lo que le insuma? ¿La insuma mucho más el cumplimiento del currículum, lo que aprendiste en la universidad, las decisiones del departamento, los contenidos que está revisando? ¿Qué es lo que está más regularmente en la base de tus clases de contexto literario?

PSE: Yo creo que hay un... hay un, por supuesto el currículum es una guía de lo que tienes que ir haciendo y nosotros no seguimos por el currículum del Ministerio, en gran parte, yo creo que ¿qué es lo que me ha pasado?, que muchas veces he tratado como de meterle un poco más de conocimiento de lo que yo vi y me acuerdo de lo que vi en la universidad, para que los chiquillos puedan ver un poco más allá de la literatura y de este análisis estructural que siempre hacemos, porque siempre la clase de literatura se enfoca en que los chiquillos tienen que identificar el tipo de narrador, identificar esto, identificar esto otro

E: ¿A eso te refieres con análisis estructural?

PSE: Claro. Y entonces tratamos de ir como a los temas, y discutir los temas y poder hacer como una interpretación de estos temas, hacer análisis, sacarle provecho como a los temas

intertextuales, trabajar desde esa práctica de investigación por parte de ellos, para que puedan comprender de repente de los autores, como afectan los contextos sociopolíticos ahí y culturales también para la construcción de las obras, pero tratamos en sí de, yo creo que en mi práctica lo del currículum y lo que aprendí en la universidad, podría ser, sí

E: Como en ese orden incluso, primero currículum y después la...

PSE: Sí, sí yo creo

E: Y dijiste que el análisis siempre tienen que ver con lo estructural, ¿eso es más por el currículum?

PSE: Eso es por el currículum, es como lo que el niño necesita saber del currículum pero nos quedamos como... yo trato como de que esa sea así como la base, porque en realidad si te dai cuenta los programas de lenguaje es una reiteración de ciertos objetivos, entonces... y como yo llevo hartos años con los chiquillos, yo ya sé lo que les han pasado y no les han pasado, porque muchas veces han sido, no sé po, yo primer año que no les hago clase pote tú a estos 3° medios po, los conozco de 6° básico po, entonces es mucho el conocimiento que uno tiene de lo que ellos saben y de lo que ellos manejan y como yo he sido su única profesora de lenguaje hasta hace poco, es fácil pa mí también hacerles recordar, '¿se acuerdan cuando vimos tal cosa, tal texto?' entonces de ahí se toma desde una base para poder establecer un diálogo de análisis, interpretación, o ir haciendo otras cosas

E: Entiendo. ¿Y tú lo que buscas entonces cuando hacen literatura es como que vayan un poco más allá de lo que...?

PSE: Claro, como que busquen... que se saquen un poquito la percepción de que la literatura solo debería entretener, porque los chiquillos también nos nos hacen como mucho esa queja como de que el texto no me parece entretenido, entonces yo les digo 'sí, mira: algunos textos te van a entretener y lo vas a pasar súper bien con ellos, pero hay otros textos que quizás te pueden parecer interesantes po'. Entonces tratar de darles un poquito vuelta en ese sentido decir 'mira, cómo está la visión del sujeto, cómo te pone este punto de vista, mira lo que pasa acá', tratar como de buscarle lo interesante a la literatura a los chiquillos que solo buscan como... la entretención, es como '¿me entretiene o no me entretiene?'. Ya, entonces démosle otra vuelta, veamos el espacio social, lo que está proponiendo acá, mira, no sé po, si eee... ponte tú los chiquillos les aburre hartito el tema del chiflón del diablo, ¿cachai?, pero después cuando son más grandes, no sé po, lo leen en 7°, 8° básico, pero cuando son más grandes comprenden procesos socio contextuales a partir de eso po, entonces igual les sirve y ahí se dan cuenta de ese... como de ese clic, de que 'sí, en realidad me cargó leer Edipo por el lenguaje', pero le encantó la trama, entonces como que quedan atrapados con eso, entonces por ahí agarrarlos un poquito

E: Ya, osea tú dime si te leo correctamente: hay ciertas cosas que tu práctica están informadas desde el currículum, que tiene que ver con el análisis más estructural y otras en tu práctica que tienen que ver como con tu propia formación y donde tú buscas que vayan más allá del texto, se metan con los contextos, que entiendan cosas que están desde el libro, pero también como al rededor del libro

PSE: Claro, claro. Porque igual la idea es que ellos de alguna forma dialoguen con los textos y hagan su propio diálogo, entonces siempre, de repente, le metemos como un poquito como de... como de la crítica literaria, ¿cierto? Como de ya... 'a ver ¿cómo te posicionas tú como lector?', tratar de empoderarlos un poquito ahí po

E: ¿Y todo esto cómo se refleja después en la prueba, tiene reflejo en la prueba o en las evaluaciones?

PSE: Sí, se les pide hartito su opinión en las evaluaciones, así como '¿cuál es tu percepción del texto en función de tal temática?', de repente no es tan abierta, así como '¿qué te pareció el texto?' No, de repente no es tan abierta. Más chiquititos sí se les hace esa pregunta, pero más grandes se les hace como que trabajen y que dialoguen con una... con algo que está proponiendo el texto: '¿qué te parece a ti tal propuesta frente a tal situación?'

E: Entiendo. Oye y tus clases, mayoritariamente, ¿cómo las describirías, tus clases de contextos literarios? Así como una cosa frecuente, algo que pasa varias veces, no sé po, trabajas hartito con el libro del ministerio, trabajas hartito con guías, hartito con...

PSE: Aah, pero es que eso es como... yo creo que (inaudible)

E: ¿Cómo?

PSE: Yo creo que el 90% de las clases son relacionadas a textos, ahora texto literario yo creo que el 70% po, sí... Pero estai todo el rato trabando a partir de lecturas

E: ¿Y ese trabajo a partir de lecturas es con lecturas que tú seleccionas, las seleccionas del libro, las ven como departamento?

PSE: Ya, mira, nosotros en general nunca hemos tomado el texto del ministerio de unidad a unidad, ¿ya? Se toma siempre el texto... cada vez más hemos tomado el texto del ministerio, antes yo creo que en algún año ni siquiera lo hojeábamos, solamente trabajábamos con guías creadas por nosotros, pero cada vez más tomamos los textos del ministerio, así muy seguido, de repente ara trabajar una clase se toma más que nada los textos y de repente algunas preguntas que... que todas las actividades del ministerio, en la medida que lo puedes realizar, porque de repente los tiempos no te dan con esa planificación que tienen y lo conjugamos también con guías, con guías que nosotros tenemos para trabajar el mismo tema, tratamos como de que cada tipo de texto o cada temática o mundo narrativo quede lo más cerradito posible, entonces tomamos uno de allá, uno de acá, por ahí vamos viendo

E: Cuando tú hacías eso, ven los textos y después hacían análisis de esos mismo textos y lo mezclas con materia, ¿así?

PSE: Claro, sí

E: ¿Y el análisis también tiene que ver con esta cosa que me decías 'más estructural'?

PSE: Sí, que esas son como las primeras preguntas siempre, como identifica esto, haz el cruce y bueno, después se le va diciendo '¿por qué crees que se ocupa ese tipo de perspectiva narrativa?' para que vayan como analizando por qué es esas perspectiva y no la otra y las temáticas

PROFESORA SM

E: Entonces si te parece por Verenice, Valentina, Benjamín, ¿cuál es el juicio que tienes de ellos como lectores

SM: Ya, ¿la pregunta es cómo son ellos como lectores literarios? Ya, em, indistintamente de las lecturas complementarias, ¿cierto?

E: Claro, o desde dónde tú quieras responder, lo que informe tu respuesta

SM: Ya mira, Verenice y Valentina son em buenas lectoras. Verenice es muy buena lectora en el sentido en el que disfruta leer, ¿ya? Disfruta leer, se entretiene leyendo, em, por gusto personal, no necesariamente por lo que le impone el colegio, ¿ya? Valentina también es buena lectora, básicamente más por un tema de como sensibilidad, por lo que yo percibo en ella, que es como aquello que atañe sus contextos en el sentido en que ee no solo porque le gusta o porque le entretiene, sino porque con eso logra algo que la sensibiliza, em de las lecturas complementarias no mucho, no es muy fans

E: Valentina estamos hablando, ¿no es cierto?

SM: Sí, es más bien un poquito crítica por lo que yo he observado. Benjamín es un buen lector y un buen estudiante entonces más que lector es como más porque necesita cumplir con ciertas lecturas, ¿ya? no es como, es más bien porque el en el fondo el estudio lo requiere

E: Entiendo, no no adviertes en él ni en tu percepción ni en la interacción con él no adviertes por ejemplo esto que me mencionas de, por ejemplo Verenice lo disfruta, Valentina dijiste porque tiene que ver con su sensibilidad, ¿eso no lo ves en Benjamín?

SM: Las veces que yo he hablado con Benjamín, que lo conozco hace algunos años, Benjamín es como de lectura, pero no necesariamente literaria, por eso no sé si por eso en el fondo es como por estudio. Cuando yo he conversado con él tiene mucho enganche con temas históricos, como de investigación, no tanto como con la literatura y por lo general las veces que yo le hice clases, años atrás, ee los libros que disfrutaba eran aquellos que tenían una relación más por el tema histórico

E: La granja de los animales

SM: Sí, que lo marcó mucho y ese tipo de textos lo llevaban para investigar otros temas, no sé si me explico. Entonces no es como como 'yo agarro una novela y la leo porque me gusta porque quiero pasar el rato' que me da la impresión es más cómo funciona Verenice

E: Oye y ellas, bueno, los tres en general, esto se materializa en buenas notas me imagino

SM: Sí, los tres son muy buenos estudiantes

E: Ya, estamos hablando de estudiantes de 6 pa arriba

SM: Sí, estudiantes que son muy, sobre todo en la enseñanza media, muy preocupados de... a Valentina yo la conozco de más chiquitita, de la básica, siempre fue como bien autoexigente y los otros dos chicos son en el fondo sobre todo ahora, las notas influyen, ¿cierto? Necesitas como tener un buen resultado entonces como bien enfocado en el sentido de sí, buenos estudiantes

E: entiendo, hay algo más que me quieras señalar de ellos que te parezca como algo relevante o...

SM: Verenice, hace años atrás el colegio participaba en un concurso la fundación que ya no es fundación, pero estas modificaciones necesarias

E: Es más de un San Marco en el fondo

SM: Es un San Marco, colegio San Marco era un colegio que pertenecía al arzobispado hace muchos años atrás, el arzobispado lo vendió y le perteneció a una fundación que se llamaba Educa. De los Educa que son varios en realidad, y ahí después cuando vino el tema de la que no se podía la educación por lucro y la fundación fue bien cuestionada, hubo como un cambio modificación y pasó a ser BostonEduca, entonces el colegio San Marco en el fondo como que recibe asesorías de BostonEduca y ahí hay varios colegios

E: Ese el el contexto en el que mi amigo se ganó su beca a una mejor vida

SM: Sí, justamente en esos cambios cuando entró el sindicato estábamos justamente en negociación y estábamos justo con el tema del cambio, eee el colegio dejó de ser como colegio san marco fundación BostonEduca y era como asesorado por Boston Educa. En el fondo todos los colegios Boston, que en el fondo han comprado varios, ¿cierto? Y que se ganaron otros entre esos el San Marco, han hecho como competencias internas entre los colegios para contextualizar, para abril en el mes del libro hay una emm... se le llama Mi Libro Y Yo, que es una presentación, los alumnos escogen un libro a elección y lo presentan en forma interna dentro del colegio como una pequeña reseña una invitación a leer, y después eso va a competencia. Verenice participó muchas veces en eso, por gusto porque quería hacerlo porque en el fondo para eso no hay una nota ee es tiempo adicional que tu escoges un libro que no necesariamente está en las lecturas eh complementarias, son libros extra entonces ella además de sus lecturas escogió un libro para poder presentar y le fue re bien po

E: Y ella llegó hace poco a chile, ¿no?

SM: Hace poco sí, y lo hizo en el fondo, uno dice 'alumnos de enseñanza media no enganchan' porque esta actividad es como, a los chiquititos como que les gusta mucho, porque como que actúan un poco, y no po ella lo hizo y lo disfrutó bastante entonces a eso voy con que ella en el fondo le gusta leer. De hecho, cuando yo conté esto que íbamos a hacer acá ella dijo 'yo quiero porque a mí me gusta leer'

E: Ah ella fue la que se sumó

SM: Sí, ella se ofreció. Yo pensé en Benjamín y otro chico que son más como lectores históricos por así decirlo, ¿ya? no sé si me explico y Valentina después de que se sumó Verenice dijo 'ah yo también' y el otro chico al final nunca resultó po, no le daban los tiempos y, pero era más o menos parecido el estilo del Benjamín con un poco las notas no tan altas como el Benja, pero por ahí

E: Me quedó un poco la sensación en la conversación con el que tiene más que ver con las notas la lectura, que con otra cosa

SM: Por estudio, sí

E: Oye em, voy a pasar a la, al segundo ítem que tiene que ver con algunas cuestiones generales de cómo el colegio enfrenta las lecturas, me gustaría mucho saber si ustedes tienen un departamento, según logro inferir por la conversa son varios o varias profes de lenguaje digamos, entonces me gustaría saber si ustedes tienen un departamento, si en ese departamento hay alguna directriz entorno a la lectura literaria, si el proyecto educativo dice 'sabis que nosotros como colegio las lecturas vamos a hacer tal cosa' qué se yo, alguna política que sea como institucional digamos

SM: Ya mira, ee sí hay un departamento de lenguaje, el colegio funciona con un aprox entre segundo ciclo y tercer ciclo como con cinco profesoras de lenguaje y primer ciclo son profesoras de básica que tienen la mención en historia y lenguaje y ahí eso se trabaja en conjunto

E: Muy breve antes de que sigas, perdóname, ¿El colegio el San Marco es pagado pagado que digamos?

SM: Sí, particular pagado

E: Por lo tanto, olvide preguntarte eso al inicio, el perfil de estudiante intuyo es de una situación económica más bien acomodada, digamos, eso es por norma general

SM: Por norma general, sí, yo diría que hay una gran cantidad de alumnos que son de una clase media alta, ya, que en el fondo uno percibe que es gente de mucho esfuerzo y muchos alumnos también que son de familias que siempre han tenido buenos recursos donde siempre hay... lo otro, son familias donde siempre apuntan a una educación superior. Siempre en busca de profesionales, ellos indistintamente en la universidad que sea siempre hay un emm... eso en general en cuando como al entorno, sí es particular pagado. Em... te decía que en la, curiosamente el colegio después de que tomó fue tomado por Educa, Educa UC, después pasó a ser BostonEduca, ee tomaron una línea de de lectura domiciliaria, que en el fondo era una idea de que se daba un listado de libros, se daban dos libros o tres libros por curso, por mes donde los alumnos tenían que escoger y se hacían em preguntas muy generales o se aplicaban trabajos entorno a la lectura no era como una como una evaluación del libro sino más bien, o de la lectura específica del libro sino más bien de que hubieran entendido o comprendido las generalidades de la lectura, ¿ya? Eee ese sistema con el tiempo se vició porque era súper agotador tener que hacer tres pruebas distintas, para un curso leerse los tres textos y después volver a cambiarlos porque esto se iba retomando cada mes. La idea era que los alumnos, esto pertenecía de BostonEduca, tenían ellos una, con la biblioteca llamado una fundación Érase Una Vez y tenían este proyecto y la idea era que los alumnos no compraran los libros, hicieran uso de la biblioteca. Había un trabajo bien potente con la biblioteca los chiquillos iban a buscar los libros que estaban en la biblioteca, se prestaban cada 15 días, se devolvían, em... en básica una vez por semana ellos iban a que les leyeran un cuento, había todo como un proyecto, pero el tema de las evaluaciones con el tiempo se fue viciando como te digo, como no era una evaluación específica de la lectura, con leer el resumen estabai listo po, no necesitabas leerte el libro entonces era como que no queda un poco compensado para los alumnos que habían leído el texto en profundidad versus el que se leyó el resumen de Wikipedia y llegaba al mismo resultado

E: ¿Tenían que leer los tres?

SM: No, escogían. De los tres después cambiaron a dos, pero en el fondo igual leían los dos porque escogían, después se hizo una modificación y escogían por semestre entonces él leía ahora por decirte El Príncipe y El Mendigo y el otro semestre leía El Principito que no lo escogí en el mes anterior

E: Esto era todos los meses o todos los semestres, ahí me perdí

SM: Todos los meses tenían que escoger dos libros, primero tres, después dos. Y el libro que no escogían, al principio era como escoge dos libros y era un listado enorme, después fue como acotándose de los dos libros que escogían, en el fondo escogías cuándo lo leías. porque como que fue perdiendo un poco la idea, la idea era buena, pero como eran los libros que había que escoger en biblioteca, la biblioteca tenía que tener un stock de 15 a 20 libros y no los tenía siempre. Entonces era como súper limitada la lista de libros que habían. Después, hace poco se cambió la idea de esta lectura domiciliaria un poco como desligando, cuando cambió a fundación y pasó todo esto de BostonEduca

E: Cuando dices cambio hace poco, estamos hablando más o menos de

SM: De unos tres años. Tres o cuatro años puede haber sido. Ee cambió de lectura domiciliaria a complementaria, ¿ya? Y se empezó a buscar textos que fueran un complemento al estudio, entonces como que se unió la lectura con las unidades con los contenidos entonces esto de que tuvieran que escoger ya no fue más y por ejemplo no sé po, si la unidad era teatro entonces se buscaba una obra de teatro, si la unidad era fantasía se buscaba una novela en ese sentido. Pero tampoco el listado, porque siempre se manejaba en torno a la lista que estaba en la biblioteca, ¿ya? Y ese listado tampoco era como tan amplio ni muchos libros nuevos entonces como que costaba traer cosas como novedosas, ¿ya? La selección era como bien limitada. Y ee... y un poco de sacando esta idea de que había que escoger, ya no éramos parte de esta, de este proyecto Érase Una Vez, entonces los alumnos también podían comprar sus libros, no había que ir solamente a lo que estaba en la biblioteca. Se empezó a buscar ya

para enseñanza media, te estoy hablando como de tres años, libros que fueran más nuevos, ¿cierto? y ahí apareció que a los chiquillos los marcó como harto Percy Jackson, emm libros como La granja de los animales que en el fondo está cambiando porque también se trabajaba con la idea también en historia y después vino la pandemia po, y ahí quedamos (risas)

E: ese plan está medio standby entonces

SM: Sí y esa es, de hecho, era un libro por mes y ahora por la pandemia se redujo porque en el fondo buscando enlaces de libros para ofrecer, como siempre ha estado la biblioteca y no se puede usar la biblioteca ahora, la idea siempre es facilitar y no que los alumnos compren, aunque está la opción, pero como sugerida, no 'usted vaya y cómprelo'. Entonces hay como un proyecto, pero ese proyecto se ha ido modificando y la intención última de ese proyecto es que esa lectura esté unida a... no al gusto necesariamente por leer, sino más bien al estudio, ¿ya? Porque está en el fondo en relación con las unidades con las habilidades de la asignatura

E: Oye y esta, tiene más que ver, como tú dices, con un complemento y también como detrás hay una idea de fomento de lectura, más que de mediación de lectura, y ahí cómo aparece la evaluación, ¿cuál es la política institucional con la evaluación? Porque es altamente complejo lo que tu describes desde una perspectiva de la evaluación, ¿no? Esto de diversificar las lecturas, tener dos o tres por mes, lo complejiza y te obliga un poco a simplificar y en la simplificación te invita a leer el resumen y es un poco un círculo vicioso. ¿Cómo han enfrentado la evaluación? ¿Tienen algún formato de evaluación?

SM: La evaluación ha sido una búsqueda constante, ¿ya? Pero básicamente está entorno a las habilidades de la asignatura. Sobre todo últimamente, la lectura se ha vuelto o las lecturas complementarias se han vuelto tal cual un complemento para desarrollar las habilidades entonces, dentro de las habilidades de la asignatura está el argumentar entonces muchas de las preguntas están entorno a la argumentación, a la evaluación, a la transformación es como por ahí va, entonces te encuentras con preguntas que están como con evaluaciones en tipo de desarrollo con preguntas abiertas ee... ha habido evaluaciones entorno a la transformación entonces tomas el texto a partir de la comprensión, crean otro productor y ha habido desde de que han hecho afiches transformación de segmentos a cómic como que ha estado siempre en...

E: ¿Eso es más reciente tengo la sensación o no?

SM: Eso se hizo al principio y se está retomando ahora, se hizo al inicio cuando había que hacer muchas pruebas en realidad, que era una forma de facilitar el trabajo también para las profes

E: ¿Y quien decidía ahí, perdóname, tú decidíai 'que yo Alejandra hoy quiero hacer la transformación y por lo tanto voy a pedir que nos movamos del registro no sé yo X, a que hagan un, como se llaman estas cosas que están de moda, un podcast'? ¿Tú decides eso?

SM: Sí, el profe. el profesor en el fondo, muchas veces trabajado por nivel. Pero ee hay una propuesta una propuesta bien informal, conversada, así como en reuniones de departamento, se pueden hacer todas estas cosas y al final tu como profesor decides

E: ¿El liderazgo de ese departamento está definido? ¿Hay un líder o una líder?

SM: Yo asumí, ee, antes de la pandemia, como jefa de departamento, porque la jefa de departamento que estaba se fue. Y ahí quedé yo, pero caí en pandemia entonces finalmente es como es un trabajo más en equipo siento yo que que mío (risa) Yo siento que soy como que soy la vocera de, pero es un trabajo en equipo, por eso te digo que es como se presentan como un montón de ideas y finalmente cada uno va tomando las decisiones que van acomodando más al nivel, al curso

E: Comprendo, y ahí el currículum termina siendo como bien importante

SM: Sí, se trabaja mucho, bueno estos últimos tres años se ha trabajado eh entorno a justamente po a los objetivos, ahora los priorizado, pero está todo como en función de eso

E: Entiendo, ¿Y aquí la comprensión de lectura tiene un juego un rol importante en la lectura literaria? Quiero decir, ¿lo ponen en dialogo?

SM: Sí y no, eh hubo un tiempo en que se, se tomaban fragmentos a veces de los libros y se incorporaban en las pruebas, más en enseñanza media que en básica. Pero después era, no sé al final como que se decidió que era un poco confuso para los alumnos porque te enfrentabas como a veces, por eso también fue el cambio de lectura complementaria, porque fue como en esta transición, ee, no sé po te estaban preguntando medios de comunicación y

de repente te hacían preguntas específicas de García Márquez y no tenía, pero no estaban conectadas no habían razón una con la otra entonces en el fondo era como que habían juntado dos instrumentos. Quedai ahí como 'me fue bien en la prueba libro que venía junto con-' era como raro. Se desechó (risa)

E: Y por lo tanto, ahí decidieron sacar como ítem, como ítem está afuera

SM: Sí, se sacó porque pa los chiquillos era como 'me fue bien en el ítem uno' que era por decirte las preguntas entorno a SIMCE o PSU, preguntas cerradas así como de alternativas y toda la cuestión, ee 'me fue bien o me fue mal, pero después en el ítem de lectura...' entonces al final era como que estaban en sus 60 minutos ahí de la prueba dando dos pruebas, era como muy raro

E: Pierde un poco el sentido, entonces tengo buena experiencia con la lectura en el fondo y tengo ciertas habilidades potenciadas, a lo mejor garantizaba el cuatro o el tres sólo con ese ítem

SM: Además, sí. O al revés po, puede que tenga mucha habilidad de estudio y comprenda muy bien el contenido, sobre todo a lo mejor tercero y cuarto medio 'estoy en preu entonces me está yendo súper bien, no leí el libro, pero luego a la segura en la mitad de la nota', no era tampoco un reflejo honesto de la lectura

E: Entiendo perfecto. Oye voy a entrar como a la última parte de las preguntas, que esto me parece como súper importante y ya tiene que ver contigo precisamente no más. En el fondo me importa mucho saber cuándo tú haces unas clases donde está la literatura metida, ¿cuáles son las decisiones que tomas? ¿por qué tomas esas decisiones? quiero decir, por ejemplo, tú decides que es muy importante leer en la clase o que es más importante leer en la casa y en la clase qué sé yo, mostrar ejemplos sobre la estructura de los textos. ¿Cuáles son las decisiones que tú vas tomando cuando tienes que enseñar literatura?

SM: Ya como una mezcla de todo lo que dijiste en realidad. Las lecturas complementarias en algún momento eh siempre eh- esto como a modo personal, siempre he dejado como un espacio al inicio como a mediados y a fines de la evaluación como una clase destinada para hablar sobre el libro por ejemplo, ¿ya? Em he buscado desde leer fragmentos a los inicios, contar un poco el contexto de la obra, em... hablar de repente del autor, datos curiosos, todo lo que pueda servir para enganchar la lectura, para motivarla ¿ya? Em... calculando como el tiempo hago otra clase donde hago mención como a los inicios de la lectura, ¿ya? del texto, dando a conocer un poco las motivaciones de los personajes, el ambiente, cosa que el que todavía no empiece a leer quiera po, porque la profe está haciendo spoiler. por lo general sale como el término, entonces sigue siendo, y el que va a avanzando pueda hacer consulta. Antes del día de la fecha de evaluación también po dejo una clase para aclarar dudas, cuando ahí es donde ellos puedan plantear todas inquietudes cosas que no hayan entendido, etc

E: Perdóname, esta dinámica me parece súper interesante, esta dinámica que tú estás diciendo ahora es tuya, quiero decir, tú la has ganado en tu experiencia, la has ganado qué sé yo en tus años de trabajo. No es que exista como directriz en la escuela

SM: No, es como te digo eso que hemos conversado entre todos, es algo que a mí me ha resultado, de repente a otra profesora le resultó otra cosa lo hemos conversado y buscamos entonces en realidad a las dos nos resultó esto y lo planteamos, es más como te digo un trabajo en equipo, no sé si, pero no necesariamente siempre funciona bien con todos, por ejemplo me pasaba que antes yo solamente hacía la motivación inicial y otra profesora que a ella le funcionaba el tema de la aclaración de dudas al final, entonces yo tomé esa idea y ella tomó la inicial decidimos después juntarnos y hacer como un punto intermedio donde podían enganchar aquellos que todavía no empiezan a leer. Pero eso como te digo es un trabajo en equipo

E: Como te lo planteo, esa conclusión que establecieron con la colega, se dio en una relación no sé, 'estamos en el recreo nos tomamos un café porque somos más cercanas'

SM: Tal cual, sí (risa)

E: Porque uno tiene como profes amigos que comparte las prácticas, las buenas y las malas

SM: Eso ahora cuando hemos tenido reuniones de departamento lo hemos ido conversando, entonces cada uno va contando su experiencia y en distintas cosas, por ejemplo en distintos ámbitos de la asignatura y buscando lo que en el fondo funciona mejor y contando entorno un poco la experiencia para saber cómo funciona la profe que está enseñando a leer a motivar la

lectura del niño de 1° o 2° básico que todavía no lee, a cómo lo hace la profesora que está a cargo de un 2° medio o de un 6°, como te digo es un poco juntando experiencias y de ahí sacando como 'a mí me funciona esto o esto otro'

E: Y estos aprendizajes que tú has ido haciendo para tomar decisiones en tus clases ee tienen que ver con tu experiencia en el ejercicio profesional, me parece que no están tan informadas por la universidad, ¿o sí? Te quiero decir son cosas que tú aprendiste en la universidad. ¿O no?

SM: Tal cual. Algunas, pocas, pocas. Algunas de la experiencia, como dices tú, del ejercicio algunas capacitaciones que hemos ido tomando que han sugerido muchas veces el mismo eee BostonEduca y antes cuando era Educa UC, eee entorno a cuando se tomó esto de la biblioteca esto del fomento lector ahí ellos dieron un... nos hicieron una capacitación, salieron cosas bien buenas. Yo hice una también después con la Cecilia (no se entiende) sobre lectura infantil juvenil, pero son capacitaciones no alcanzan a ser diplomados ni nada por el estilo entonces a partir de eso no más y no sé po, nos ofrecieron uno del libro álbum yo me anoté porque a mí me gusta, no pensando en que podría servirme en mi experiencia, lo tomé como personal

E: Todo eso se le ofrece a todos los colegas

SM: Sí

E: No es obligatorio

SM: No. Hemos tenido algunas que son obligatorias y otras que han sido eee para escoger en el fondo, para selección, ahí yo me apunté ponte tú en dos que nadie más se anotó, iba la bibliotecaria e iba yo. Y otras en que hemos tenido que ir en forma obligada, esos curso que dan como capacitación en enero, como se acaban las clases en diciembre tenemos que estar hasta 15 de enero entonces busquemos qué hacemos y no encontramos nada entonces al final, en el fondo como que los dueños entre ellos mismos, que son los mismos que te hacen las pruebas como a nivel de colegio que son los mismo que después hacen estos concursos eee es el mismo que va a ir a una charla y ahí estamos hasta el 15 de enero (risa)

E: Endogamia, endogamia

SM: Se dan vuelta entre ellos mismos

E: Qué práctica más inusual, qué raro. Oye em...

SM: Y con eso te capacitaron po

E: Seguro, seguro. Y te referías un poco a estas prácticas que tenían que ver con la lectura domiciliaria, ese es el momento en el que en tu experiencia o en la experiencia de tus colegas aparece lo literario, quiero decir es, lo literario como sinónimo de la lectura, ya sea complementaria o ya sea domiciliaria

SM: Y a partir de las unidades po, de las habilidades, ¿ya? ahí en el fondo como trabajado como contenido, ahí está el ejercicio de la comprensión lectora. Eso se trabaja, eso ha sido como un karma en el colegio en realidad, como difícil porque el colegio siempre ha querido apuntar a buenos resultados dentro de las evaluaciones estandarizadas pero siempre está en la media. Entonces hay como un trabajo como permanente entorno a

E: ¿La media estamos hablando por ejemplo SIMCE los 300s?

SM: Claro, no de repente 260, ¿ya? Entonces siempre es como el resultado siempre apunta a a que debemos mejorar, ¿ya? Y para eso debemos trabajar más, esa es como la orden institucional, pero sin ser academicista

E: Difícil, ¿no?

SM: Sí po, difícil lograr porque en el fondo te piden que tu logres resultados pero que en el fondo no condiciones a los alumnos entonces es como tenemos que lograr resultados de un preuniversitario sin hacer preu entonces es como 'debemos lograr que los alumnos logren demostrar lo que saben sin condicionarlos a que tienen que rendir esta prueba'. Entonces muchas veces los resultados, yo soy de la idea, que los chiquillos no tienen, ellos van y rinden una prueba que no, por ejemplo, los SIMCE, que no les afecta en nada a ellos. Entonces, la ventaja es que se van temprano, mientras más luego termino, más rápido me voy, entonces hasta cuarto básico por lo general son buenos, pero de ahí en adelante cuesta más porque obviamente no hay una concientización de 'debo hacer esto porque me están pidiendo' es como difícil. Entonces dejamos un poco de lado eso

E: Te entiendo perfecto, oye y lo último mira, me gustaría pedirte algunos instrumentos y algunos nombres, no sé si corresponden precisamente a tu práctica, porque entiendo que tanto Verónica, Valentina, como Benjamín no necesariamente

SM: Claro, han estado conmigo, y con distintos profesores

E: Ah se me olvidó una cuestión súper importante, que es curricular, tú estás haciendo ahora lenguaje y también estás haciendo el taller

SM: Sí

E: Son experiencias súper distintas,

SM: Yo tengo, claro, lenguaje hasta octavo, ¿ya? Hice antes de la pandemia hasta segundo medio. Después me dieron los, cuando salió esto de los cursos diferenciados y todo eso, por alguna extraña razón yo dije que no iba a tomar esos cursos porque estoy más centrada en lo que es segundo ciclo y los cursos iniciales de media y aquí estoy po, me los dieron igual, entonces fue como... pero no hay nada, ahora un poco más, no hay como mucho material curricular, entonces al final me daba un gusto de hacer talleres, como a eso, apuntados a... alcancé a tener un poco de investigación entorno a proyectos educativos y ahí quedamos cortados justo por la pandemia cuando estaba empezando a estudiarlos, entonces como que lo he adaptado un poco a eso, el material que hay, que ha facilitado el ministerio tampoco es mucho entorno a esto, pero sí, son los curso que hago

E: Sobre eso yo te quería pedir algunas cuestiones, mira yo te voy a mencionar tres, me parece, cuatro, cuatro cosas que aparecieron en la entrevista. Algunos pueden tener que ver contigo, a lo mejor otras no, no le voy a poner ningún calificativo para que tú no pienses que porque lo menciono es algo necesariamente bueno o algo malo

PROFESORA W

E: Bueno lo primero que me gustaría pedirte es si podrías hacerme una descripción de los chiquillos en términos de cómo son como lectores, tanto Camilo, como Tomás. Tratando sobre todo de focalizar en cómo son como lectores literarios más que como cualquier tipo de lector o de otro tipo de texto

W: A ver, voy a partir por Tomás, que es como el que me más me ha causado mucho interés desde que llegó al colegio. Tomás tiene como una inclinación literaria muy específica, a él le gusta mucho la literatura que tiene que ver con la guerra, más épico, más como de ese estilo. Cuando él llegó al colegio, venía con una situación de bullying, de como abuso escolar de otro colegio previo y su acercamiento con la lectura era solamente ese, como que él leía solo lo que le gustaba y era muy selectivo respecto de aquello. Después cuando em... empezamos a trabajar algunas obras en el colegio, recuerdo que enganchó siempre con textos que tienen que ver más con lo policial, ee estuvimos leyendo a Ramón Díaz Eterovic, un poquito de Agatha Christie por ahí, como de las novelas más de intriga, novelas policiales, eso es lo que más le gustó, le ha gustado siempre, desde que está en el colegio. Pero, emm... yo en ambos casos, como en el caso de Tomás y en el caso de Camilo, diría que son más lectores independientes, que lectores que tienen que ver con lo del colegio, como igual eso encuentro que es bueno porque leen de manera particular. Emm... los textos del colegio, claro, tienen que ver con el interés, con la temática, con todo eso, para saber si les gusta o no les gusta leer. Como ver si de verdad enganchan con un texto. En el caso de Tomás, creo que yo lo consideraría un buen lector porque creo que el comprende lo que lee, emm si le gusta la temática lee súper rápido, a parte de que es un buen lector, es un buen escritor, ee le gusta también desarrollar la parte de la escritura, emm, qué más puede ser, a ver, para agregar. Eso creo por parte de Tomás, y por parte de Camilo, bueno, Camilo es un estudiante que llegó el año pasado en pandemia así que tampoco he tenido la oportunidad de verlo ahí en vivo y en directo trabajando con lecturas, pero es un estudiante muy reflexivo, él conecta mucho desde las emociones de los personajes de los textos, también es un lector muy independiente como por lo menos los textos que yo le he dado para leer en el colegio, claro, los ha leído pero no, yo creo que se interesa más por textos que le gustan a él como de temáticas que él conoce, que le llaman la atención. Y en este sentido, em Camilo tiene, logra hacer una profundidad analítica de los personajes, eso es lo que a mí me encanta, ee logra empatizar, logra entender ambas posturas. El año pasado leídos El Perfume y me acuerdo que él había, como que empatizó

mucho con este personaje, que los demás chiquillos del curso como que lo odiaban así como 'es un asesino' no sé qué, pero él empatizó porque entendió que su origen era un origen bastante ee como relacionado con la subalternidad, entonces se conectó mucho empáticamente con ese personaje, entre otras cosas que hemos visto durante el año. Y a diferencia de Camilo, o sea de Tomás, creo que Camilo quizás no es tan... inclinado por la redacción, por la literatura, por la creación, la parte creativa. Sí es un escritor de pensamientos, reflexiones, es muy meditativo Camilo, pero de creación literaria no tanto como Tomás, como para diferenciarlos

E: Súper. Oye, ¿y esto reflejado en notas? Entiendo que quizás esta pregunta como que altera un poco la estructura de tu escuela, ¿no? Esto es una experiencia muy nueva para mí, haber conversado con ellos, porque hay dimensiones que me resultan muy muy difíciles de comprender. Entonces por ejemplo, me decían que no había pruebas, emm, y claro, yo en la conversación buscaba un poco qué es lo que reemplaza la prueba, porque entiendo que tiene que haber algún sistema de calificación, entiendo que tenía que ver con notas, perdón, con trabajos muchas veces. Pero, estas cualidades que tú describes en ellos, cómo se transforman en notas, ¿son estudiantes de buenas notas?

W: Son ambos estudiantes de buenas notas, sí. Yo claro, no hago pruebas, pero utilizo trabajos, presentaciones, creación literaria, como que trato de relacionarlo de esa manera. La mayoría de las veces, lo que pasa es que pruebas de alternativas no tienen, pero sí tienen guías de lectura donde hay preguntas de desarrollo y a esas yo les pongo nota. Entonces, en el fondo igual les estoy evaluando esa parte, pero preguntas de alternativas no porque es demasiado estándar. Ahora, si tienen que identificar algo muy concreto, en vez de ponérselo como pregunta de alternativa yo se los pongo como pregunta de desarrollo para que ellos lo identifiquen, le den el nombre que le corresponde y lo describan, dependiendo de qué sea lo que estamos trabajando. Em, también presentaciones, presentaciones orales, ensayos, mucho ensayo, yo les hago escribir mucho ensayo porque ee a mí percepción como de lo que he aprendido en el colegio, creo que el ensayo desarrolla mucho más el pensamiento crítico, más que una prueba por ejemplo, y logra conectar tanto el contenido del texto con la unidad completa, a veces hago que conecten una unidad que ya pasamos con esto que estamos leyendo, emm, que lo conecten con otras asignaturas también. A veces yo les pongo por ejemplo una cita y ellos tienen que hacer un ensayo en base a esa cita, o les pido que investiguen una temática y después hagan un ensayo con esa temática, pero siempre voy evaluando tanto la lectura, la escritura, como la oralidad, siempre se evalúan las tres dimensiones

E: Perfecto. Oye, me llama la atención algo y aquí quizás vas a tener hartito para desarrollar. Dices, por ejemplo, como que has tomado ciertas decisiones, 'los hago escribir ensayos', ¿esas son decisiones tuyas, son de un proyecto educativo, son de ustedes como, tú coordinas también el equipo? ¿No? ¿Eres coordinadora de lo que uno entiende como un departamento de lenguaje o coordinadora de un nivel?

W: Es como UTP, en realidad de decimos coordinadora, pero en realidad es UTP de todas las asignaturas

E: Que son pesados los UTP

W: Si, pero yo no soy tan pesada (ríen ambos)

E: Oye, y ya bueno, ¿esas decisiones las tomas tú, es una decisión que viene del proyecto educativo, esto por ejemplo, 'sí, mira no vamos a hacer nada con alternativas'?

W: Sí, eso viene del proyecto educativo. Para la pedagogía Waldorf la estandarización de las notas de las evaluaciones no es correcta, de hecho nosotros, si fuéramos así cien por ciento Waldorf, cada estudiante tendría una evaluación diferente, porque tiene que ver con las habilidades que ellos traen, pero como también tenemos tantos estudiantes y es casi imposible hacer una evaluación diferenciada para cada uno, tratamos de mirar el, como, igual el estándar del curso y hacer una evaluación que se adapte más a lo que ellos puedan hacer, por lo tanto, el ensayo, la pregunta de desarrollo va a estar más adaptada a lo que puedan responder que una prueba estandarizada que quizás los encasilla un poco, es más libre hacer un ensayo, es más libre hacer una pregunta de desarrollo, una respuesta de desarrollo. Pero, la... cuando yo llegué al colegio yo no tenía idea cómo funcionaba este sistema po, no sabía nada de la pedagogía Waldorf, no sabía lo que, yo llegué pensando que iba tener que hacer pruebas

E: ¿Tuviste otra experiencia antes de esto?

W: ¿De pedagogía Waldorf?

E: O sea, ¿En cualquier otro colegio? ¿Prácticas?

W: En otros colegios, sí, sí yo trabajé en el Gabriel González Videla que es un colegio que está en Estación Central, y ese colegio era un colegio que como que, uy, fue heavy estar ahí porque tenía una, la parte social la descripción social de los estudiantes era súper precaria, ellos tenían abandono casi absoluto, habían chicos que estaban en el SENAME y estudiaban ahí, como que tenían ese sistema de SENAME que los deja salir a la escuela

E: Tienes elementos para contrastar como distintas experiencias profesionales, digamos

W: De hecho, en ese colegio yo trabajé haciendo un taller de nivelación que era para poner en el mismo nivel a los estudiantes en cuanto a conocimientos, porque vi a algunos que no, como que estaban en segundo medio, pero los habían dejado pasar de curso por así decirlo, pero no tenían las herramientas para estar en 2° medio, entonces yo tenía que nivelar. Y ahí claro, había mucha prueba estandarizada po, yo me acuerdo que hasta me pedían medirles la rapidez lectora, que para mí eso no tenía nada de sentido porque yo decía '¿qué tiene que ver que lean rápido si no están entendiendo lo que están leyendo? ¿por qué se evalúa esto?' ee, la fluidez. Y en el colegio, cuando yo llegué había una profesora que tenía formación Waldorf y me explicaba esto que en el fondo hacer pruebas estandarizadas era decirle a los niños que todos eran iguales, como a los estudiantes que todos era iguales y no podíamos esperar que eso ocurriera. Y nuestro colegio tiene mucha diversidad, diversidad de estudiantes, diversidad de género, diversidad de aprendizaje, diversidad de todo tipo. También es como que uno se ve obligado a tener que adaptar la evaluación de ese tipo. Y Tomás por ejemplo, es un chico que viene con un diagnóstico de Asperger, y él por lo menos, también depende mucho de la asignatura, porque hay asignaturas que él odia, pero yo sé que literatura y lenguaje le gustan mucho entonces emm para mí es más amigable poder adaptar una evaluación para él. Ahora, no quiere decir, por ejemplo, que todos escriban el mismo ensayo o todos hagan la misma guía de preguntas, yo siempre tengo por lo menos unas cuatro guías de preguntas diferentes con distintas preguntas y las voy dividiendo y las voy repartiendo en el curso según lo que yo sé que ellos han aprendido o puedan responder o lo que les gusta también desarrollar

E: Y en ese sentido entonces, ah bueno, porque tengo muchas preguntas al respecto, pero por ejemplo, ¿Cómo resuelven lo que tiene que ver con la estandarización propiamente tal? Me refiero a SIMCE, PSU, no, ¿cómo se llama? PTU creo que se llamaba

W: Sí, parece que es PTU este año. Sí, ahí nosotros tenemos un problema como colegio.

Cuando el año ante pasado, antes de que empezara la- antes del estallido social, eh nuestro colegio estaba en riesgo de perder la certificación del Ministerio de Educación, la certificación, validación creo que es el nombre correcto

E: El reconocimiento, claro

W: El reconocimiento, y eso fue porque los... como nosotros, los chiquillos a veces están en 4° medio y están desde 1° en el colegio, y en cuarto medio no saben responder preguntas de alternativa por ejemplo. Yo igual, no es que no les haga preguntas de alternativa, si no que no les califico las preguntas de alternativa. Entonces en clases, de repente claro que les pongo preguntas A, B, C y ellos responden según los contenidos que hemos visto, como para recordar, estas actividades de inicio de clases, a veces yo pongo esas preguntas pero, para calificarlos no. Y eh como no están acostumbrados a responder ese tipo de preguntas, les va súper mal en el SIMCE porque no tienen ningún interés de responder esa prueba, entonces eh los segundos medios que hemos tenido han respondido así mal como que casi que por un trámite y el... le estaba yendo muy mal al colegio, los puntajes eran súper bajos. Tenían muy bajo el puntaje de, por ejemplo, lectura, de matemáticas, de lenguaje, de matemática y tenían esta parte del SIMCE, este apartado que no me acuerdo cómo se llama que tiene que ver con lo social y afectivo ellos tenían como el mejor puntaje, de hecho los destacaron, así como que

E: Los indicadores de desarrollo social y personal

W: Sí, como que salían destacados en esa parte y ellos estaban súper orgullosos po, entonces nosotros les dijimos como 'ya, este año tenemos que tener un buen resultado de SIMCE' y me acuerdo que el año del estallido social, que el SIMCE era en octubre, si no me equivoco, era por ahí, emm, estuvimos preparándolos para el SIMCE y fue súper doloroso porque teníamos que hacer, claro, ensayos y todo eso y los chiquillos estaban súper cansados, pero al final no

se dio el SIMCE po, no lo hicieron, el año pasado tampoco y este año yo me imagino tampoco va a haber SIMCE. Pero yo veo difícil que haya un buen resultado en el SIMCE, yo como profe de lenguaje viendo cómo son los cursos lo veo muy difícil porque ellos llegan al colegio precisamente escapándose de este tipo de evaluaciones. Entonces, ahí yo no sé como, si yo tuviera que armar un plan, no se me ocurre qué plan podría ser para mejorar eso con los cursos. Em, es que lo único que veo posible es como ensayar, hacer ensayos de SIMCE y practicar lo que piden ahí, como el tipo de preguntas, las respuestas, y todo eso, pero no sé si los estudiantes están como receptivos a ese tipo de evaluación

E: Ahí hay una cuestión que me llama mucho la atención porque lo que tiende a medir esas pruebas en general... las lecturas, tiene que ver con cómo el lector o la lectora se relacionan con el contenido del texto, hay cierta mitología, errada en muchos casos, de suponer que eso mide emm materia, ¿no?

W: Claro, como contenido

E: Es un error eso, eso es lo que dice, desde el desconocimiento, eso no es así, mide como habilidades de lectura y qué se yo. Pero lo que sí es correcto es que mide la relación de los lectores con los textos, es decir, con los contenidos, con lo que está pasando (se pierde conexión con la llamada)

E: ¿Estás ahí? No sé qué me pasó

W: Estoy aquí (risa), no sé qué pasó, internet se cortó, pero todavía está grabándose

E: Sí, eso es importante. Hubiésemos repetido todo (dice con tono de broma)

W: Ah, todo de nuevo (risa)

E: Bueno te decía entonces que lo que mide son la relación entre el lector y el contenido y cuando tú haces tus guías, qué sé yo, te fijas más que en cómo recepciona el contenido, en lo que ellos están experimentando con la obra, ¿no? Es como, no estás centrada en el, en la recepción o en esa forma de recepción. ¿Me equivoco o no? Porque como lo hicieron los chiquillos me quedó más o menos claro que tiene ver con otras cosas las guías que realizan, ¿o no?

W: Sí, lo que pasa es que el aprendizaje en la pedagogía Waldorf tiene que ver con la emoción, con que te despierta una emoción el contenido o lo que tú estás haciendo. La prueba de SIMCE, nosotros sí les explicamos a los chiquillos que cuando ellos tenían que hacerla se trataba netamente de concentración, de encontrarse con el texto porque, claro, no mide contenidos sino que mide habilidades y ellos totalmente están capacitados, pero enfrentarse a una prueba estandarizada, enfrentarse a ese tipo de evaluación les generaba mucho conflicto. Entonces yo sé que tiene las habilidades para poder hacerlo, pero la disposición no va a estar, es como súper difícil. Y, emm, yo lo sé porque en clases yo les hago más o menos, las mismas preguntas por ejemplo, trabajamos de la misma manera los contenidos, los textos, la profundidad de análisis de los textos literarios es la misma que se da en el SIMCE, es la misma que estas pruebas como estandarizadas. Ehm, pero claro, lo que pasa es que cuando yo trabajo alguna, algún texto dentro de las asignaturas que hago, en literatura y en lenguaje, siempre tengo que hacer un contexto primero, no es llegar y decir 'bueno, vamos a leer este texto', sino que tiene que haber un recorrido histórico, un recorrido eh como que tiene que ver más con lo teórico quizás, más estético, de cuál es el movimiento artístico que se estaba dando en ese momento, emm, y también hay una mixtura entre las asignaturas, no solamente trabajo con literatura, sino que también trabajo con arte

E: ¿Es lo que llaman las épocas o no?

W: Claro, esas son las épocas, sí. Y que la época, por ejemplo, sí trabajamos el romanticismo, vemos todo lo que es romanticismo, desde la parte política, la parte histórica, artística, literaria, todo eso, como un barrido completo de la unidad. Emm, entonces eso genera que se vayan interesando de a poco, de repente, no sé, hay uno que no enganchó con la primera clase, no le gustó el romanticismo como general, pero sí le va a gustar la parte política del romanticismo, o le va a gustar la parte artística y ahí después va la evaluación, ellos se enfocan en lo que más les haya gustado, lo que más les haya interesado del tema, por esto que tiene que ver más con la emoción que con un contenido específico y no es tan como, encasillado, no están tan encasillados cada uno de los estudiantes

E: ¿Y en ese sentido sí cumplen o esperan cumplir con por ejemplo la base curricular o tampoco es un tema?

W: Sí, sí, las unidades de trabajo, todas las unidades de trabajo son las mismas que están en el libro del Ministerio de Educación, en los planes y programas, en las orientaciones curriculares, pero lo que cambia de pronto es el orden, ee a veces hay algunas actividades que aparecen no sé po, en el programa de primero medio que todavía son demasiado complejas para 1° medio y se cambian a 2° o 3° medio, está en la media completa, están los mismo contenidos que en el MINEDUC. Es por eso igual que el colegio está certificado, como, porque se presentan unos programas, nosotros como somos un particular pagado, presentamos un programa alternativo y ahí están las planificaciones de cada asignatura, después del Ministerio lo verifican, lo revisan, lo contrastan con el programa del Ministerio y ahí se da la aprobación

E: O sea, trabajan, igual tributan a los objetivos a los aprendizajes esperados, perfecto

W: Sí, sí

E: Perfecto. Oye, ee, como siete minutitos te quedan, así que voy a sacarte jugo en esos siete minutitos. Voy a saltarme al último bloque, ¿Ya? Que tiene que ver con cómo, no eso es alfinal. Cuando tú haces tu clase habitual, pensemos en una clase de literatura, la más frecuente, ¿cómo describirías esa secuencia?, quiero decir, como cómo es habitualmente una clase, qué partes tiene, qué se yo, y luego cuáles son los elementos que informan tu práctica, es decir, cuando tú haces esa clase la haces recogiendo tu experiencia en este colegio, fundamentalmente con las cosas que aprendiste en la universidad, o lo de la universidad queda como medio desplazado y casi todo tiene que ver con lo que has aprendido en esta forma de hacer pedagogía, qué se yo

W: Hay como un mix aquí de todo, aparte que nosotros cuando tenemos que planificar por ejemplo para un curso, a mí no me sirve mucho tener las planificaciones del año pasado porque cada curso es diferente. Al inicio de cada año hacemos una imagen de curso que es como ver cómo viene el temperamento de los estudiantes, cuáles son los signos que tiene cada estudiante, ya yo sé que es como medio holístico, pero vemos cómo el ánimo del curso y después desde ahí comenzamos a adaptar nuestras planificaciones o a ver qué unidades van a funcionar y qué unidades no. De repente, si yo tengo una unidad de trabajo, romanticismo, no voy a elegir el mismo libro para todos los cursos, no va a ser algo que se va a quedar ahí fijo, sino que lo voy a ir cambiando dependiendo de qué es lo que trae cada curso. Y en base a eso yo hago mi organización, mi planificación, lo mismo con las actividades, hay cursos que no enganchan con la misma actividad que otro, entonces no puedo partir con el mismo tipo de actividad. Yo siempre respeto mucho la organización de la clase tal como la típica y tradicional, introducción, desarrollo, cierre, como inicio, desarrollo y cierre de la clase, emm, siempre parto recordando lo que vimos anteriormente, y ahí puedo poner preguntas, puedo poner em... noticias, puedo poner un extracto, una cita de algún texto, hacerlos recordar qué es lo que estamos viendo y partir de nuevo con el contenido nuevo o de pronto si es fortalecer ese contenido, hago eso. En el desarrollo y el cierre de la clase siempre lo hago con... planteando preguntas que sean de reflexión, esas son como la mayoría de las veces las tareas que yo dejo que es pensar 'ya piensen cómo, observen su entorno cómo se desarrolla este fenómeno, piensen en alguna historia de vida que ustedes conozcan que sea similar a esta' para que lo bajen un poquito a la vida cotidiana, una cosa así. Y en relación con los contenidos de la universidad, yo sí, por ejemplo, como, es que igual es, yo siempre he conversado con la profesora Maritza que de repente me faltó un poco tener más conocimientos de cómo adaptar mis clases a estudiantes diferentes o a estudiantes que, no diferentes en el sentido de diferencias educativas, sino que diferentes no más, porque son diferentes y es como, bueno, nos enseñan a enseñar estandarizado, no a enseñar diferente entonces eso para mí ha sido una gran dificultad porque uno viene con el chip del estándar. Y los contenidos de la universidad, ahí por ejemplo ese contenido me faltó, pero claro que yo entiendo que no todos los profesores que salen de la universidad van a trabajar en colegios Waldorf, pero debiera ser que todos evalúen diferente, como que debiera ser que todos sepan reconocer las habilidades de sus estudiantes para evaluar

E: Eso en el supuesto de que la diferencia no está solo en los Waldorfs, está en todos los colegios del mundo

W: Exacto. Eso haría un cambio como sustancial en la educación, yo creo que no necesariamente todos los colegios tienen que ser Warldorf, pero sí la mirada de los profesores

podría ser esa. Y emm, entonces así yo voy organizando mis clases, los contenidos de la universidad no necesariamente los ocupo tal cual, creo que hay muchas cosas que sí me han servido de la universidad, pero lo miro muy críticamente de hecho, porque emm no sé, nunca he trabajado algo que en la universidad haya visto tal cual, quizás podría ser más eh adecuado a los programas, la parte de investigación del Ministerio y de armar los programas y contrastarlo con lo que hace la pedagogía Waldorf que también tiene un programa que es alternativo, que es un programa que lo creó un personaje que es de apellido Richter entonces el programa se llama Richter, emm, ese trabajo yo lo he hecho totalmente autónomamente, así como que de verdad que nada de la universidad, entonces descubrí muchas cosas en los programas del Ministerio que yo recuerdo haber trabajado en alguna asignatura de la universidad, pero sólo una, entonces no necesariamente he hecho todo lo que me enseñaron en la universidad, como que ha sido mucho más autónomo en ese sentido

E: Entiendo, hartó trabajo en grupo realizan, me imagino, harta conversación. ¿Y leen hartó texto ahí mismo? En la clase

W: Sí, en la clase también leemos hartó. Yo siempre que parten un libro, siempre trato de leer la primera parte con ellos, como para que lo descubran y se entusiasmen y les hago preguntas, o les digo emm... les gustan mucho por ejemplo los datos curiosos de los libros, yo siempre les tengo un dato curioso del libro, o les digo que investiguen un dato curioso de ese libro o del autor para que puedan enganchar de alguna manera

E: Y el plan lector surge, o esto que uno entiende como plan lector, surge de eh lo que tú vas viendo a principio de año en esta imagen, tu experiencia... ¿Tienen algún mecanismo pa recoger interés, gusto?

W: Ee, no. Yo siempre he pensado que debíamos tener alguna forma como de encuesta o algo así, para poder, sobre todo durante la pandemia me lo he cuestionado mucho eso, que podría ser, de hecho estamos en la parte virtual entonces podría ser perfectamente ee desarrollado una encuesta o algo así. Yo siempre tengo como tres alternativas de libros y ahí voy viendo qué pasa con cada curso, de repente, no todos los cursos pueden leer un libro de 200 páginas, hay algunos cursos que de verdad no me da ni siquiera pa 40 páginas entonces tengo que buscar o tres cuentos por ejemplo, o dos cuentos, y que sea mucho más corto, ha sido súper difícil. Ee, yo creo que esto también de que buscan un colegio diferente trae un poquito de desinterés por la lectura

E: ¿En general perfil de Camilo y Tomás no es como el perfil más habitual de la escuela?

W: No, no para nada, si ellos de verdad que son muy buenos lectores en comparación con el resto de sus compañeros. Em, para que lean un libro yo tengo que darles tres, cuatro meses, y es súper heavy porque la familia dicen como: 'oye están leyendo súper poco' y es como 'ya, okey, ¿pero qué quieres, que les mande cinco libros y lean cinco resúmenes?' como que yo prefiero que lean de verdad un libro, por lo menos completo

E: ¿Y eso lo resuelves leyendo más en clases el mismo texto?

W: Sí, a veces yo les digo no sé, 'de aquí a la semana siguiente tienen que traer leída la página, no sé po, 125' y comentamos un poquito de la 125 y partimos un poco la lectura de la 126, es como que hay que hacer ese seguimiento, es súper, yo creo que el tema de la lectura en el colegio es súper básico, está en un nivel muy básico. Pero no sé si realmente en los otros colegios es diferente, porque pienso que quizás claro, yo lo que viví con mis compañeros, incluso con compañeros de la universidad era que, claro, leían resúmenes porque no estaban interesados en lo que pasaba en la lectura, entonces por eso hay que hacer un trabajo de contexto del libro para ver si de verdad se interesan, y ahí que lo lean profundamente po, si no no pasa eso, en el colegio no pasa. Si yo les diera una lista a principio de año con todos los libros del año, no los leerían

E: Eso no existe ahí entonces

W: No, no existe, yo tengo que, cuando vamos a empezar a trabajar una unidad, yo les digo el libro de esa unidad, pero nunca les mando como la lista, a veces sí lo hago porque hay papás o mamás que me lo piden para comprar los libros, pero a los estudiantes generalmente yo no les digo eso porque no les voy a hacer una prueba con una fecha específica, por ejemplo.

Entonces les doy una fecha 'ya de aquí a esta fecha tienen que leer este libro' pero no les doy la lista completa

E: ¿Y eso de qué va dependiendo, de la misma interacción que ocurre ahí?

W: Sí, depende también de cómo se desarrollan las unidades, porque hay algunas unidades que yo pienso 'ya, voy a tardarme dos meses en esta unidad' y a veces no pasa, a veces se pasa a tres meses, entonces voy viendo cuándo puedo hacer esa evaluación o cómo van avanzando para hacer esa evaluación. Que el colegio en ese sentido es muy, voy a utilizar la palabra respetuoso, pero no estoy muy segura si esto tiene que ver tanto con el respeto, pero el ritmo del estudiante sí es muy importante, entonces si los estudiantes necesitan cuatro meses para una lectura, se les dan los cuatro meses que necesitan para que de verdad sea efectivo

E: Tenemos que con la profe un día... de ese encuentro con el lector. Ya, sé que estás súper en el tiempo entonces sólo para el final, mira, me gustaría pedirte esto, dos cosas. Es pedirte que tú puedas compartir algunos insumos, cuya utilización no es pública porque yo entiendo que a veces los instrumentos, los recursos no los hace el profe que me los comparte, muchas veces se los comparten, qué sé yo. Recursos que yo necesito solo para cruzar datos, de emplearlos en la tesis les borro toda la información que los pueda identificar, digamos. Por ejemplo, algo, no sé si Camilo o Tomás, no recuerdo ahora, mencionó algo con ee Marianela de Benito Pérez Galdós

W: Sí

E: Si tú pudieras compartirme, lo que haya, no sé si fue una guía si fue, un algo, me gustaría muchísimo conocer alguna, los instrumentos de evaluación, alguna guía, alguna rúbrica o alguna, qué se yo. Y si hubiera algo así como una planificación de una época también me gustaría mucho poder cruzarla con la info

W: Puede ser ee global o clase a clase, qué tipo de planificación, ¿o da lo mismo?

E: O sea, si es que existen las dos, sería ideal las dos

W: Ya, planificación de época

E: Lo que pasa es que es muy interesante este sistema y yo tiendo a pensar que tiene que ver con disposición en política mucho más que con recursos económicos. O sea, esto es algo que perfectamente podría aplicarse en un colegio que tenga cero pesos, digamos. No tiene que ver con plata esto

W: Sí, justamente

E: Como extrapolar realidad, me parece que es interesante utilizar para eso, ¿no? Para avanzar

W: Sí, yo creo que como te decía que, de pronto no tiene que ver con el tipo de colegio sino que con la mirada que se le da también, a la evaluación, a los procesos educativos que pareciera ser todo tan rápido afuera, que de pronto claro, si a mí antes me hubieran dicho 'necesitan cuatro meses para leer un libro, para leer el perfume por ejemplo', de verdad que yo hubiera quedado 'oye pero por qué' y igual me hace sentido, porque si no, lo leen a la rápida y se les escapan cosas, entonces. Es que me acuerdo de El Perfume porque fue un libro que trabajamos hace como tres semanas con el segundo medio de este año, entonces hubo algunas reflexiones que tienen que ver hasta con la diversidad, entonces como que quedé pa adentro porque dije 'chuta, de verdad que les gustó' y aparte lo profundizaron un montón. Creo que Marianela estaba enmarcado en una unidad de trabajo de la literatura española, del siglo de oro

E: Yo tengo la sensación que tenía que ver con esta época, que ahora la entiendo más, estuve mirando en internet un poco de este sistema, pa entender lo que significaba porque los chiquillos me hablaban de la época, yo decía 'me están hablando en chino po, hueón, no entiendo qué me están diciendo', ¿me entendís?

W: Y ellos, de hecho, consejo de curso no es consejo de curso, es tutoría, entonces como que tienen otros nombres para las mismas asignaturas

E: Sí, muy raro, muy raro el lenguaje, pero muy interesante

Anexo 16: INCIDENTES CRÍTICOS DEL ESTUDIANTADO

ESTUDIANTE 1

El primer acercamiento positivo que tuve a la lectura literaria fue cuando, en primero medio y en pleno estallido social, releí "La ciudad está triste" de Ramón Díaz Eterovic. Este libro lo habíamos leído como curso a inicios del 2019 porque estaba dentro del plan lector de ese año, y cuando la crisis social detonó en octubre, en la época que se había decretado toque de queda, recordé la importancia de mantener la memoria histórica como sociedad. La historia del detective Heredia me conmovió de forma distinta la segunda vez que la leí porque de alguna u otra forma logré encontrar el origen de los vestigios emocionales de la dictadura en nuestra historia a través del desarrollo humano de los personajes ficticios. El motivo que existe detrás de las personalidades que el autor presentó y el contexto sociopolítico en el que se desenvuelve la novela provocó que las emociones del protagonista se volvieran más palpables para mí, y que, en consecuencia, sintiera que la lectura es capaz de respaldar nuestra formación moral gracias a las experiencias de un tercero. Agregando a todo esto que, junto con mis dos amigos más cercanos, abrimos un espacio de conversación y discusión sobre varios temas de contingencia gracias a el libro de Ramón Díaz Eterovic, dando a conocer nuestros puntos de vista y formando nuestras primeras opiniones políticas sin darnos cuenta. También, luego de esta experiencia, le pedí a mi profesora de lenguaje que me recomendara algunos títulos que a ella le hayan parecido interesantes, y desde que leí las obras recomendadas, me sumergí en la lectura de otras novelas políticas como "1984" de George Orwell, "Tengo Miedo Torero" y "De Perlas y Cicatrices" de Pedro Lemebel, porque me parecía fascinante cómo un escritor puede transmitir lo que desea si hace un buen uso de sus palabras, incluso cuando nosotros no compartimos sus principios. Luego comencé a expandir mis límites, leyendo literatura juvenil y distopías, enamorándome de la esencia propia de cada autor(a) e incorporando la lectura a mi rutina como uno de mis hobbies favoritos. La motivación y versatilidad de parte de mi profesora fue fundamental para el desarrollo de mi gusto literario.

Cuando se trata de una experiencia negativa con la lectura literaria, la mayoría de las que recuerdo se remontan a los años de educación básica, más específicamente a la época en la que recién había aprendido a leer, pero creo que los prejuicios se mantienen hasta la actualidad y aún nos afectan como lectores. De por sí, los medios de entretenimiento crearon un estigma alrededor de la lectura, alejando a los niños y niñas de la literatura incluso antes de que puedan descubrir cuál género es de su agrado dentro del abanico de posibilidades que se nos entrega. Puedo decir que a mí me pasó algo similar, porque para nadie es sorpresa que una niña de 6-7 años sea florero de mesa y quiera figurar como líder en un curso con más personas de su misma edad, y luego de crecer consumiendo la utopía llena de estereotipos que nos presentan los programas de Disney, nadie quiere ser la persona que lee, porque eso implica encasillarte en el rol de "nerd". Sumándole a esto que los libros del plan lector de mi primer colegio nunca fueron de mi agrado, y, por lo tanto, crecí leyendo historias que no me gustaban ni me identificaban por obligación; esto es uno de los puntos que más se puede criticar a la hora de replantearnos la lectura en infantes, pues es importante incluirlos en las decisiones, para que no crean que la lectura siempre será aburrida. En resumen, lo que me alejó de la literatura durante los primeros años de mi vida no fue producto de que no me gustara leer, si no que todos los estereotipos sociales que rodean esta acción y la poca inclusión de nuestras opiniones como niños y niñas en los planes lectores de cada

establecimiento educativo. Esta es la base de un problema que arrastré hasta el primer año de mi educación media, en donde era completamente reacia a la lectura, de hecho, recuerdo que en algún momento de ese año tuvimos una evaluación sobre el libro "La Amortajada", y en vez de disfrutarlo, terminé escuchando un audiolibro en YouTube mientras cocinaba, porque cada vez que intentaba concentrarme para leer, me quedaba dormida o me aburría después de hojear cinco páginas. Esta última experiencia me hace caer en cuenta que el gusto por la lectura es, en la mayoría de los casos, algo subjetivo. No es que una persona odie la lectura, es que nunca ha logrado encontrar su lugar dentro de esta, no ha descubierto una historia que lo cautive y con la que se identifique.

ESTUDIANTE 2

Experiencia buena: Durante 1ro medio sufrí de ataques de ansiedad y depresión, no podía hacer nada de mi día a día, un día me encontraba en la sala de clases, en la asignatura de lenguaje la profesora nos hizo leer el texto de lectura que tocaba para el mes, en ese momento encontré en la lectura una terapia que me servía para poder mantener mi cabeza ocupada y poder estar tranquilo.

Experiencia mala: La verdad las experiencias negativas que e tenido con los libros no han sido culpa de el colegio o de los profesores han sido las típicas de los castigos o retos por no leer las lecturas mensuales por parte de mi familia pero fuera de eso no e tenido experiencias negativas con los libros.

ESTUDIANTE 3

Experiencia positiva.

Libro La contadora de películas

Este libro fue una de las lecturas obligatorias de II medio, este libro yo lo leí en mi casa mayormente, para posteriormente rendir una prueba. Generalmente a quien yo le pido orientación cuando leo es a mi mamá, eso cuando hay alguna idea del texto que no logro comprender, pero la verdad es que en esta ocasión no necesité de mucha ayuda, ya que el libro me resultó de fácil lectura y muy entretenido, era con un lenguaje simple y basado en una época que estábamos estudiando en esa fecha, lo que ayudó mucho a que yo me introdujera en la historia y me sintiera como la protagonista, me encantaba ver su entusiasmo y su esfuerzo por dar a conocer la película de la forma mas completa posible, pensaba lo mucho que me gustaría tener la facilidad de ella para expresar emociones, para personificar los personajes y sus aventuras con lo poco que contaba a mano, sabiendo que ella estaba en una época y lugar donde los recursos eran limitados. Hay que tener ojo con que esta no era una lectura supervisada por el profesor, solo se calificaba con la prueba, en eso consistía el trabajo

Este fue uno de los pocos libros que llamó mi atención y que me interesaba seguir leyendo, me emocionaba saber como contaría cada película, su actuación, su relato y todas esas cosas que la protagonista, una niña de 13 años que era capaz de contar historias, entretener y dar un ratito de felicidad a esas familias que trabajaban mucho, pero contaban con muy poco,

¿qué me provocó este libro? Lo que me provocó fue interés en la historia, me entretuvo, despertó mi imaginación y creo me saqué una buena nota, cosas que para alguien que le cuesta leer son poco comunes.

Aprendí lo entretenido lo entretenido que puede ser leer, siempre y cuando la historia nos gusté, lo genial que es utilizar nuestra imaginación y crear una película en nuestra mente

Experiencia negativa.

Libro El consume me consume.

Este libro fue una de las lecturas obligatorias de I medio, con este libro tuve que realizar un trabajo en grupo, éramos tres integrantes, de los cuales 2 éramos mujeres y un hombre, les cuento que ninguna de nosotras éramos muy dadas a la lectura a diferencia de mi compañero. Bueno este libro a pesar de tener muy pocas paginas resultó ser para muy muy complejo, su vocabulario para mi resultaba poco común, tenía que buscar mucho en diccionarios y aun así no lograba comprender el contexto del tema, sentía que no entendía nada, el trabajo consistía en hacer un ensayo en grupo, debe confesar que me sentí tonta y nada capaz para realizar el trabajo, los comentarios de mi compañero tampoco ayudaban mucho a mi autoestima y ánimo, lo que hacía que se me hiciera aun más desagradable el hecho de leer, nuestra profesora nos ayudó, ella me subía el ánimo y me decía que yo iba a poder, que me relajara, pero realmente fue del terror, solo quería que termináramos esto pronto y lo entregáramos, la verdad la nota a esa altura poco me importaba y yo soy una persona muy responsable y dedicada a mis estudios, pero la experiencia de leer, no entender mucho el libro, me bloqueó por completo y solo logré un gran estrés.

Lo que aprendí con esta lectura fue que no basta con saber leer, debo como me dice siempre mi mamá, aumentar mi vocabulario, tratar de aprender diferentes cosas y no quedarme solo con lo que me entregan en el colegio, siempre debo intentar buscar cosas nuevas, el saber nunca está de más. Quizás si hubiese manejado más términos esta experiencia no hubiese sido tan frustrante para mí.

ESTUDIANTE 4

Una vez una amiga trajo su saga de novelas ligeras japonesa favorita, nos encontrábamos en recreo y era un día lluvioso por lo que estábamos en la sala, sin mucho que hacer, yo estaba intentando dibujar algo, pero no se me ocurría nada, por lo que me acerque para preguntarle que hacía, ella estaba leyendo y me dijo que si quería leer uno de los libros, podía hacerlo, así que simplemente tome uno y empecé a leerlo, no era uno de los géneros que leía pero conocía la historia y varios de los personajes, por lo que a pesar de no haber tomado el primero de los libros, podía entender perfectamente lo que pasaba en el texto. Al poco tiempo otros amigos también se unieron para leer, por lo que íbamos compartiendo los libros, todos estábamos leyendo en un orden diferente, pero ninguno tuvo problemas en comprender lo que ocurría. Yo terminaba uno, lo dejaba en la mesa y sacaba otro de allí, los demás hacían lo mismo. Estábamos en un rincón de la sala, al lado de la ventana y leíamos mentalmente, por lo que era bastante tranquilo, además que la vista de la lluvia por la ventana y su sonido, acompañaban bastante bien a la lectura y el ambiente del momento, de vez en cuando, íbamos comentando sobre la historia, era interesante el ver los diferentes puntos de vista sobre un mismo hecho, o las teorías que podían sacar de lo que podría pasar o lo que pudieran haber hecho los personajes para no cometer el error que hicieron, todos conocíamos la historia por lo que no había riesgo de darle un spoiler a alguien, además que era entre amigos, no había riesgo de enfadar a alguien con mi opinión, por lo que podía expresarme normalmente con ellos. En un momento nos pusimos a discutir entre todos cual era el mejor personaje, fue divertido el formar una alianza con un amigo ya que apoyábamos al mismo personaje, mientras veíamos como otros parecían hacer una pequeña guerra debido a que tenían opiniones muy diferentes, lo mejor fue que ninguno tenía como favorito al protagonista, por lo que empezamos a bromear sobre eso. También en una aparte hablé con mi amiga sobre con quien se quedaría el protagonista, solo había dos opciones, y cada una estaba de un lado diferente, al final llegamos al acuerdo de que ambas opciones eran buenas.

Las historias con superhéroes y acción no son mis géneros preferidos por lo que casi nunca leo sobre eso, pero de todas formas fue divertido de leer, incluso termine dibujando al protagonista en mi cuaderno de dibujo, aunque no creó haber aprendido algo esa vez.

En el caso de una experiencia negativa, hubo una vez que la profesora nos hizo leer un texto en voz alta. Estábamos en la sala, en clase de lenguaje, e íbamos a hacer una actividad en la teníamos que leer un texto para luego responder unas preguntas que aparecían después, algo bastante común, yo estaba comenzando a leer en mi mente cuando la profesora dijo que lo fuéramos leyendo en voz alta para ir en conjunto, y pidió voluntarios, nadie se ofreció, ninguno de nosotros quería hacerlo, entonces ella dijo que nos iría nombrando, y diciéndonos de donde hasta adonde leer, y empezó a hacerlo. Yo definitivamente no quería que me tocara, era algo que no pasaba desde hace bastante tiempo y era algo con lo que nunca me sentí cómoda, ya que me preocupaba no tener un volumen de voz adecuado o el equivocarme al leer algo, estábamos en primero medio, ya no deberíamos tener esos errores al leer en voz alta. Estaba nerviosa y sentía miedo por lo que solo me puse mi vista en el libro, intentando seguir la lectura, mientras rezaba en mi mente para que no ser mencionada, pero el cuento era bastante largo, y era difícil concentrarse, ya que además del miedo que sentía en ese momento estaba el hecho de que no siempre podía mantener el ritmo del compañero que estaba leyendo, algunos eran algo rápidos y otros demasiado lentos, había veces en las que uno no podía leer bien una palabra o en las que otro dijo algo diferente a lo que decía el texto y seguían como si nada, lo que me confundía y hacía que perdiera la concentración, además le quitaba la fluidez a la lectura. Quizás estaban nerviosos, después de todo ellos tampoco querían leer en voz alta. No podía leer el cuento por mi cuenta debido a que tenía que mantenerme atenta en caso de que la profe mencionara mi nombre, porque la lectura ya había sido interrumpida varias veces por compañeros que eran nombrados y que no sabían en que parte de la lectura estábamos, lo que me estresaba un poco.

El hecho de que el cuento fuera largo hizo parecer que ese tiempo sería eterno, y los peores momentos fueron las veces en las que la profesora mencionaba a compañeros que se encontraban cerca mío, ya que era ahí cuando podía sentir como casi se me paraba el corazón de lo poco por lo que me había salvado, al final para mi suerte no fui nombrada, pero se me complicó el responder las preguntas debido a la falta de atención que le puse al texto. Una vez terminada la actividad no volví a leer ese texto nunca más. Pero ya que de los pocos que no fueron llamados, la mayoría era de los que no participaba mucho en clase, me di cuenta que era mejor el no participar y mantener una presencia de la más baja, debido a que de esa forma, la posibilidad de tener que hacer cosas que no quería era menor.

ESTUDIANTE 5

Experiencia positiva: Estaba comenzando el año escolar en 2º Medio en el colegio José de San Martín, era, mi primer año ahí y como no conocía a nadie me puse en la esquina derecha de la sala apoyado en la pared. Reanudé la lectura que había estado leyendo en el metro “Buick 8” (de Stephen King); no sentí los minutos pasar mientras me centraba en la lectura con los oídos llenos de música (una playlist creada por mí con todas las canciones chilenas que me buscaban) hasta que siento que alguien me toca el hombro, pensando que era el profesor que había llegado di un pequeño saltito mientras guardaba apresuradamente los audífonos en mi bolsillo. No era el profesor, era una niña de pelo semi largo y negro, con ojos cafés y la tez un poco más oscura que la mía que tímidamente me habló: “¿Hola? ¿Eres nuevo verdad? Mucho gusto me llamo Rafaela”.

Dejé el libro de lado y le empecé a conversar, las palabras en este momento escapan mi memoria, pero recuerdo el sentimiento de timidez y sorpresa de saber que alguien quería conocer al tipo detrás de un libro. Se podría decir que gracias a la lectura me acerque a ella, nos hicimos conocidos rápidamente, mis primeras palabras junto con un “hola” fueron sobre el libro, explicando que estaba leyendo y por qué.

Recuerdo con ternura esa experiencia, no porque haya leído mucho o por haber aprendido algo más del libro sino por haber tenido la oportunidad de hacer mi primera amistad en uno de los primeros días del año, por haber tenido el espacio de compartir mi lectura con una persona de mi mismo rango de edad; algo que no había recordado hacer en mucho tiempo.

Experiencia Negativa: Era el famoso Octubre de 2019 “El estallido social” y yo estaba en clases, era unos de los últimos días en los que iría a clases en el liceo “Lastarria”. Libro en mano y bien al fondo de la sala de clases, tenía tiempo suficiente antes que tocaran la campana para salir de clases (en ese momento a mi alrededor había una asamblea en el curso) por lo que agarré mi

libro recopilatorio de los cuentos de Lovecraft, puse otra playlist en mi teléfono, los audífonos en mis orejas y me sumergí en el mundo literario de uno de mis autores favoritos.

De repente oí que alguien en la asamblea se había percatado de mi ausencia en el grupo por lo que me llamó a participar, yo respondí que no me importaba participar, que prefería sentarme tranquilo a la distancia sin entrometerme. La profesora me apoyó diciendo que me dejaran, que no había molestado durante todo ese rato, pero mis compañeros insistieron tanto que me vi obligado a participar.

La experiencia no fue grata por dos razones: La primera era que me sentía obligado a participar, escuchando las mismas opiniones siendo repetidas una y otra vez con las mínimas diferencias en las voces y palabras expresadas por mis compañeros. Sentía que esto era una pérdida de tiempo, que perfectamente podría estar con mi libro y no me perdería de ningún detalle en la discusión, que me habían arrastrado a eso únicamente para decir que todo el curso participó.

La segunda razón fue por una cuestión de opiniones: la única vez que tuve la palabra expresé mis opiniones de una manera formal y con respeto, con una mirada un poco distinta del resto de mis compañeros. Pero por más formal e imparcial que pude ser mis palabras tuvieron un efecto negativo en la mayoría de una forma u otra, unos me dijeron que lo que decía era ridículo, otros me dijeron que con esa mentalidad “Chile nunca sería un lugar mejor” mientras que un pequeñísimo puñado de compañeros complementaron, o que había dicho o me corrigieron de la misma manera formal algunos detalles que había interpretado mal o la contraparte de mi opinión, repito este pequeño grupo respondió de la misma forma en que yo me había expresado por lo que los interprete con respeto y entendí que estaban debatiendo de una forma sana; mientras que el resto del curso no se expresaron de la misma forma y me hicieron sentir incomodo, como si opiniones diferentes a las suyas no eran bien recibidas. Cuando estaban a punto de llegar a niveles de insultos la profesora intervino y me dijo que estaba bien si quería volver a leer al fondo en paz. Así lo hice y más nunca participe en alguna Asamblea de curso.

ESTUDIANTE 6

Experiencia Positiva.

Estaba Saliendo del liceo, iba en primero Medio pero no me acuerdo qué día era.

Recién nos habían dicho que debíamos leer el Libro del mes Para la prueba. El libro era "Rebeldes" de Susan Eloise Hinton.

Vale decir que mi experiencia con la lectura obligatoria en el colegio, no fue tan buena. solía leer libros Bastante simples y algo aburridos para mi gusto, o con moralejas rebuscadas. Cuando salí del liceo fui a comprar el libro en una feria especial de libros. Me fui en metro escuchando música tranquila y decidí comenzar a leer. Fue de las pocas veces en las que me metí a fondo con los personajes y los libros. Leía rápido y entendía a fondo a los personajes. cuando lo terminé de leer hablé con mis amigas sobre el Libro. y esa es otra cosa, nunca tuve amigas interesadas en la literatura. pero a ellas

interesadas en la literatura. pero a ellas si les interesaba y Pasamos un buen rato hablando del libro, me divertí mucho, e incluso dibujando a los personajes. Mi profesora de ése momento Nos ánimo a comentar el libro para así tener mejor rendimiento en la prueba, escuchó cada duda y dio respuestas, además opinaba y mostraba cosas relacionadas al libro. Siento que gracias a ése tipo de experiencias, amé más la literatura.

Experiencia negativa

fue esté año 2021 tercero Medio. Para ése momento no nos mandaron a leer libros enteros, sino cuentos "cortos" para ésa vez en las clases online, sé me había olvidado leer el cuento

"Restos del carnaval" justo el día de la evaluación. tuve que leerlo en plena prueba Para poder entender.

en general mi comprensión lectora no es mala pero tampoco perfecta, pero justo ésa vez, por más que leía el texto... no lo comprendía.

leí y leí pero nada, busqué resúmenes y nada, no podía entender bien cuál era el mensaje del texto. incluso si pensaba algo, me daba inseguridad por no saber si era correcto.

mis profesoras de Lengua no fueron de mucha ayuda, pero más que nada porque no quise preguntar, ellas explicaban pero yo no entendía y me

explicaban pero yo no entendía y me frustra mucho cuando pasa eso.

al ser una persona que no tolera la frustración, esa mañana sé me hizo eterna al igual que la prueba.

Siento que no saqué nada positivo de ésa experiencia. hasta el día de hoy me sigo frustrando por ése tipo de cosas. para algunos es poca cosa pero para mí es mucho, me siento tonta cuándo pasa.

ESTUDIANTE 7

Realmente me es muy difícil identificar una experiencia mala y una buena.

En experiencias buenas puede ser cualquiera ya que a veces disfruto algunos relatos, sin embargo, jamás he sido una persona a la cual le gusta la lectura. Creo que una experiencia buena fue cuando leímos un relato (no recuerdo cual) en clase de lenguaje en primero medio, la Profe Pamela daba la clase y pues debíamos interpretar la obra en lo cual me divertí, mis compañeros, la profe y todos estábamos riéndonos.

La experiencia o experiencias más bien son las veces en las que debo leer un relato muy extenso ya que como dije no me gusta mucho leer y realmente se me hace aburrido hacerlo y hasta fastidioso.

ESTUDIANTE 8

Unas de mis experiencias malas con la lectura sucedió en una sala de mi colegio en Venezuela, estaba rodeado de mi profesora y mis compañeros de clases, recuerdo que nos mandaron a leer un cuento y yo no sabía español, solo mi idioma natal, por lo que no sabía leer, pero hacía como si entendía lo que leía, mi profesor al darse cuenta de la situación, me sentó a su lado y me fue ayudando con mi aprendizaje, pero yo seguía sintiendo vergüenza y tristeza por no saber leer en español, tenía alrededor de 8 años. Pero al final sí pude aprender el idioma y aprender a leer en español, todo se puede con esfuerzo y dedicación.

Por otro lado, una de las experiencias leyendo que más me gustó fue leyendo la obra de teatro Bernarda Alba. Recuerdo que al inicio pensé en que sería muy aburrida, pero tenía que leerla si o si ya que era para una prueba. Así que fui a la biblioteca con una amiga para pedir el libro y así leerlo. Luego en mi casa comencé a leerlo y me fui enganchando cada vez más con el transcurso de la lectura. También leía en el colegio, pero no tanto como en mi casa. A veces se me emocionaba más y otras menos pero casi siempre estaba tenso y con la intriga de saber que más iba a pasar al final. Mi profesor nos hizo un análisis de la lectura y de la vida del escritor para que nos quedara todo más claro. Desde ese entonces siempre le doy algo de oportunidad a las cosas antes de juzgarlas, porque te pueden terminar sorprendiendo de buena forma.

ESTUDIANTE 9

Negativo.

1. Lugar en que ocurrió: Ocurrió en el colegio.
2. Personas implicadas: Mi profesora.
3. Como fue esa experiencia lectora: Fue relativamente mala ya que yo era nuevo en el colegio y se hizo una guía de unidad 0, en la cual se daba por hecho que yo había leído un libro que todo mi curso había leído el año pasado, por lo cual yo me sentí un poco excluido del curso durante unos días por esa situación.
4. Que hizo en la experiencia que relata: Por otro lado, yo fui capaz de dejar esa mala experiencia de lado y luego cuando tuve la oportunidad, leí el libro fuera del colegio.
5. En la experiencia que está contando... ¿Qué hizo su profesor, su profesora? Ella no tomó en cuenta a nadie de los estudiantes nuevos y realizó una actividad sin un real sentido para todos.
6. ¿Qué emoción o emociones recuerda haber vivido en esa experiencia? Descríbalas y señale cómo se sintió y por qué razones se sintió así.
Primero me sentí excluido y discriminado, luego fuerte y valiente por haber aprendido de ese mal rato.
7. ¿Qué aprendió en la experiencia de lectura que está contando?
Aprendí a apreciar y a interesarme por un libro sin fijarme en su aura ya sea mala o buena.

Positivo.

1. Lugar en que ocurrió: Ocurrió en mi casa, el colegio y en la feria del libro.

2. Personas implicadas: Yo, y el autor del libro.
3. Como fue esa experiencia lectora: Lo que pasó es que estábamos leyendo un libro en el colegio y en el periodo de tiempo en el que teníamos que leer el libro yo asistí a la feria del libro, en donde por casualidad conocí al autor de ese mismo libro.
4. Que hizo en la experiencia que relata: Me quedé conversando con el autor.
5. En la experiencia que está contando... ¿Qué hizo su profesor, su profesora? Cuando le conté que me había encontrado con el autor, me preguntó sobre la inusual experiencia.
6. ¿Qué emoción o emociones recuerda haber vivido en esa experiencia? Descríbalas y señale cómo se sintió y por qué razones se sintió así.
Yo me sentía como importante y afortunado, además contento ya que el libro en cuestión me gustaba mucho.
7. ¿Qué aprendió en la experiencia de lectura que está contando?
Aprendí a darle la vuelta a las cosas que nos entregan en el colegio y como hay un mundo fuera de eso que casi nunca se conoce.

ESTUDIANTE 10

Respuesta: Una experiencia positiva que tengo sobre la literatura en el colegio es cuando en el patio de mi colegio leía, junto con una compañera un libro de Stephen King. Ambos éramos fanáticos de ese autor. Estábamos leyendo una obra llamada “Christine”, que relata la historia de un auto clásico que esta poseído y mata a cualquier que se mete en su camino. A ella le gustó la obra, pero no quería continuar ya que le estaba dando miedo.

Una experiencia negativa que tengo sobre la literatura en el colegio es cuando me pidieron leer “Marianela” de Benito Pérez Galdós. Es una novela romántica que nunca le entendí y ni sé porque es famosa...

2-. Personas implicadas o que estuvieron en la experiencia (por ejemplo: profesor o profesora, compañeros, equipo de trabajo, persona responsable de la biblioteca, etc.)

Respuesta: En mi primera experiencia, era una excompañera de colegio y también amiga mía que nos conocimos en 2019.

En mi segunda, pues nadie ya que leí solo el libro.

3-. ¿Cómo fue esa experiencia lectora? ¿Qué cosas pasaron?

Respuesta: Mi experiencia lectora con Christine fue muy buena ya que andaba completamente motivado luego de haber visto su adaptación a película. Desarrollé un gusto por los autos clásicos y también por la música de los años 50, la escuchaba todos los días... Me sentía como un tata. Mi experiencia lectora con Marianela pues me desmotivó bastante, pensé que las novelas románticas iban a hacer como ese libro.

4-. ¿Qué hizo en la experiencia que está relatando? (por ejemplo: leí en voz baja, leímos en grupo, leí escuchando música, leí y después escribí algo que inventé, leí y después actué, etc.)

Respuesta: Con Christine leí el libro de distintas maneras, acompañado de una amiga o yo solo. Luego de terminar de leerlo, tuve pensado en hacer un juego de PC basado en el auto, que mezclara elementos de la película y del libro.
Con Marianela lo leí solo y pues debido a que el libro me pareció malo me centré en leer Christine.

5-. En la experiencia que está contando... ¿Qué hizo su profesor, su profesora o la persona que guiaba el proceso de lectura? (por ejemplo: leyó con nosotros, me hizo preguntas, me hizo escribir, me dio espacios para opinar, me dio la instrucción y luego leí de manera autónoma, etc.)

Respuesta: Los profesores me preguntaban sobre Christine, de que se trataba y que opinaba y cuando les conté sobre Marianela, pues se sorprendieron, nada más que decir.

6-. ¿Qué emoción o emociones recuerda haber vivido en esa experiencia? Descríbalas y señale cómo se sintió y por qué razones se sintió así.

Respuesta: Cuando leí Christine sentí una pasión por la literatura y por la escritura y además empecé a leer varios libros de Stephen King. Cuando leí Marianela pues... me hizo parar de leer por un momento.

7-. ¿Qué aprendió en la experiencia de lectura que está contando? (Si cree que no aprendió algo, también señálelo).

Respuesta: En mi experiencia aprendí nuevas palabras ya que tengo problemas al hablar ya que mi vocabulario es pequeño.

ESTUDIANTE 11

Negativa: Esto ocurrió en mi escuela, pero siento que en general los colegios le prestan poca o ninguna atención a los gustos de las generaciones de sus estudiantes, siento que imponen sus “gustos” que ni siquiera creo que sean verdaderos gustos sino más bien una necesidad de satisfacer una demanda innecesaria de libros anticuados y que no nos interesan, generando así un mayor desinterés por la lectura y malas impresiones sobre los libros, si hubiese más consideración por nuestros gustos, si se incluyeran libros populares contemporáneos sería mejor y nos entretendríamos más, los que no son lectores sentirían mayor interés y algunos hasta podrían involucrarse más en el mundo literario. Me sentí algo decepcionada pero la verdad ya me siento acostumbrada a tener que leer textos que no me agradan y/o interesan por una nota, no aprendí algo, solo reforzó mi postura sobre la decisión de lecturas del colegio.

Positiva: Me pasó en el salón de clases en segundo medio leímos La Granja de los Animales y la verdad me gustó mucho, lo encontré bastante entretenido y como en paralelo estábamos viendo la segunda guerra mundial y la guerra fría en Historia todo era más claro, era como si se complementaran las asignaturas entre sí y sé que aquel que no supiese casi de historia esta conexión lo ayudó a comprender. Me sentí mucho más conectada y para mi gusto fue bastante satisfactorio ver como dos materias se podían unir y reforzar, te hacía ver un evento histórico de distintas maneras: una más técnica y explicativa, otra más metafórica, ahí me di cuenta que las asignaturas no son necesariamente excluyentes una de la otra.

ESTUDIANTE 12

Positiva

El año pasado en tercero medio creí que sería una experiencia bastante tediosa enfrentar las lecturas domiciliarias, con los libros que el colegio dispone para que leamos en casa y posteriormente evaluarlos, no me equivoque, con muchos fue un proceso muy lento y para nada disfrutado, hasta que leímos “Quiltras” de Arelis Uribe, un libro que data entre otras cosas, de lo que significa ser una mujer clase media y chilena, en búsqueda de encontrar su sexualidad, propósitos, etc. El libro fue extremadamente especial para mí porque al inicio de algunos capítulos citaba fragmentos de canciones, lo cual a mí personalmente me motiva mucho a seguir la lectura y luego hacer una playlist con las canciones que mencionaba el libro, o simplemente tararearlas mientras realizo la lectura, porque me acercan más a sentir la realidad de los personajes, es como si me acercaran a estar “viviendo el libro”, como la lectura fue bastante solitaria y en casa, la profe dedicada algunas clases a comentar los libros, era muy enriquecedor ver distintas visiones y acercamientos a la autora, etc. Para finalizar, algo que me marcó mucho de este libro, fue la evaluación, tuvimos que “ilustrar” Quiltras, fue la única prueba que disfruté e hice a conciencia ese año.

Negativa

Este año tuvimos un cambio de profesora de lenguaje, si tuviera que narrar una mala experiencia de lectura, serían todas las que he realizado este año, ningún libro ha podido captar mi atención, leer en pandemia obligada y presionada por una evaluación se va haciendo cada vez más imposible y tortuoso, mis lecturas siempre han sido pequeños ritos y ahora solo son cosas mecánicas y para tener una buena nota, este año todas las lecturas han sido de libros muy antiguos, con lenguajes rebuscados, libros de legado y de renombre, sé que es importante conservar aquellos libros que han marcado generaciones anteriores, pero creo que obligar a una generación que lo único que hace es cambiar y cuestionarse todo a leer libros donde esta normalizada la violación, machismo, donde los únicos personajes relevantes son hombres y la

mujer es un segundo plano, donde todos los grandes autores son hombres blancos cis-género, es como entregarnos en mano una gran lectura para dormir nuestros aires de cambio, si leeremos cosas de legado, leamos a Gabriela Mistral, leamos a Maria Luisa Bombal, Lucia Guerra y un millón más de ejemplos de mujeres guerreras que incluso para su época fueron visionarias y escribiendo sobre experiencias, tópicos y temáticas que incluso hasta el día de hoy, son vigentes.

ESTUDIANTE 13

Experiencia Positiva

Mi experiencia positiva fue leer un cuento en el cual se podían elegir personajes para hacer as didáctica la lectura de este cuento.

La personificación de los personajes de este cuento hicieron que la lectura se mucho más didáctica y más divertido a la hora de tomar el personaje.

Se sentía en el ambiente una sensación de entretenimiento por parte de todo el curso y que de verdad se estaba comprendiendo el cuento en la totalidad delas cosas.

El Profesor a cargo de la lectura hizo también que ambiente fuese más ameno y agradable; también dio los pases para que cada persona pudiera leer los párrafos correspondientes.

Esta experiencia me dejó un sabor muy dulce y alegre de lo que se puede lograr si hay disposición dentro de un curso y que no siempre las lecturas son aburridas y se tienen que leer por obligación

Experiencia Negativa

Mi experiencia negativa fue cuando como curso leímos una lectura complementaria la cual tenía lenguaje más antiguo que arias obras anteriormente leídas.

El profesor asigno a cada alumno a que leyera una página para que la lectura fuera más variada con respecto a los lectores.

Algunos de los alumnos al momento de leer la página que le correspondía tartamudeaban, o por poca experiencia lectora se notaba que se entorpecían con varias frases; el momento causó varias risas pequeñas y no pasó más allá de aquello.

El momento más desagradable fue cuando le tocó a un compañero leer, el cual tenía mucha dificultad para esto ya que no acostumbraba a leer en voz alta y se confundía bastante con las palabras; esto causó na risa muy grande del curso dejando en ridículo a nuestro compañero y haciéndole sentir inseguro para nuevas veces que nos tocó leer en voz alta.

El profesor a cargo n hizo nada al respecto ya que no sabía cómo bajar las risas de los compañeros y tampoco los regañó posterior al suceso.

Anexo 17: ENTREVISTAS AL ESTUDIANTADO

ESTUDIANTE 1

E: Lo primero que quisiera que me comentés un poquito, tiene que ver con lo siguiente, estas experiencias ocurrieron en el colegio en que estás ahora, ¿no?

E1MSE: Sí

E: Son todas en el mismo... en el mismo escenario

E1MSE: Ee, a ver la la negativa pasó más que nada como cuando aprendí a leer fue en otro colegio

E: Ya

E1MSE: Pero... la la anécdota que conté sobre La Amortajada fue en el... en el que estoy ahora

E: Ya, o sea estamos hablando siempre del Sebastián Elcano

E1MSE: Sí

E: Perfecto, perfecto. Si yo te preguntara, ¿cuál es tu auto reconocimiento como lectora? Es decir, si tú tuvieras que definirte como lectora, ¿me dirías que eres una buena lectora, una mala lectora, cómo cómo te denominarías tú?

E1MSE: Es que siento que depende y varía mucho dependiendo de lo que de lo que leo... porque de repente me cuesta mucho acostumbrarme a las lecturas escolares, pero me gusta mucho leer por mi parte, cosas de mi interés. Aunque últimamente sí emm, me han gustado mucho las lecturas escolares que hemos tenido

E: A ver cómo cómo ¿es cómo si hubieran dos Palomas lectoras, una una escolar y una no escolar?

E1MSE: Exacto

E: Ya y ¿cómo sería? trata de describir cómo sería la escolar, por ejemplo

E1MSE: Lo que sie, es que me pasa que siento que mm ee la la Paloma escolar es muy... siempre se preocupa mucho de la... de las notas que va a tener, entonces no disfruta tanto lo que lee, porque lo ve siempre desde una perspectiva que la van a evaluar, entonces tiene que fijarse en los más mínimos detalles, cosa de poder tener una respuesta más desarrollada y eso. En cambio una Paloma fuera del ámbito escolar, puede darse las libertades de percibirlo como quiere el libro, no de buscarle una mirada tan académica

E: Entiendo. ¿Y eso tiene alguna vinculación con la nota? Quiero decir, por ejemplo tú... e ¿cuál es tu nota como habitual en en lengua? Lengua y literatura, lenguaje, no sé cómo le llaman en tu colegio

E1MSE: Tengo promedio 7, entonces...

E: Ah, guau. Tremenda nota digamos. ¿Y eso tú crees que influye un poco en como tú te percibes como lectora? ¿O no pasa nada con eso?

E1MSE: Es que siento que me me presiono mucho por por leer ee las cosas del colegio por lo mismo, para que me para tener una buena nota, entonces por eso es distinta la sensación de leer fuera del colegio y dentro

E: ¿Y te resulta fácil obtener buenas notas?

E1MSE: No. Es que es un tema de de esfuerzo, siento yo. Como que le pongo mucho empeño

E: O sea es una cuestión que te preocupa. Pero me dices que te preocupas de cosas que no te preocupas cuando lees por fuera

E1MSE: Claro. Es que e por lo mismo, porque siento la presión de tener una buena nota en las lecturas escolares, pero en cambio fuera puedo verlo desde un ámbito más personal, interpretar los personajes como yo quiero, sin tener que que verlo de una perspectiva objetiva todo el libro

E: Y la y cuando es por la nota ¿no puedes hacer eso?

E1MSE: No, porque me preocupo demasiado en como me va a ir si no si no me fijo en los detalles

E: Comprendo. Oye y y cuándo dices si no me fijo en los detalles son los detalles que te evalúan, finalmente

E1MSE: Claro

E: ¿Y cómo cuáles son esos detalles? Más o menos pa entender

E1MSE: Son preguntas como mm bueno de repente van con el con el análisis de un libro como narradores y cosas así

E: Ajá

E1MSE: Pero también se nos está dando la oportunidad de en preguntas de desarrollo hablar más de nuestra perspectiva y siento que eso es como más gratificante por así decirlo

E: Comprendo, oye ¿y qué cosas han pasado como en tu vida? Ya que dices que hay dos Palomas, coméntame un poco de las dos. Pensemos en la escolar primero y luego pensemos en la no escolar, ¿qué cosas pasaron en tu vida, escolar, que hacen que tú te reconozcas como una lectora que trabaja por la nota? Si te entiendo como ese ser... ese así te denominarías en la escuela, ¿no? Como una lectora por la nota

E1MSE: Sí, lo que pasa es que desde siempre me han... o sea he tenido una familia que es muy... eee... como que me han me ha enseñado la importancia de de tener un buen rendimiento escolar. Y bueno, nuestro sistema ahora se mide a través de las notas, entonces a eso van

E: Ajá

E1MSE: Y mmm entonces siento que por eso, la mitad de mi vida nunca me gustó leer, porque me sentía muy presionada a leer y que me vaya bien, entonces la lectura siempre fue una

obligación, pero cuando ya me me empecé a... como a abrir mis horizontes y leer por mi parte, encontré libros muy buenos que de verdad me me enamoraron mucho de la lectura

E: Y eso fue fuera del colegio

E1MSE: Sí

E: Y qué cosas fueron pasando ahí, conociste a alguien? Te influenciaste por algún amigo, amiga? Algún taller de pronto que cambia como las perspectivas.. que qué pasó?

E1MSE: Es que me acuerdo que vi una película

E: Ya

E1MSE: Que fue ¿qué película fue?... No me a, creo que fue la primera de Harry Potter y ahí me leí el primer libro de Harry Potter y me gustó mucho, entonces fue como... fue más que nada por un fanatismo de una película y que de ahí empecé a leer otras cosas

E: Ajá

E1MSE: Eso

E: ¿Y de Harry Potter a qué a qué te pasaste?

E1MSE: No de ahí, porque me recuerdo que ee empezamos a leer en el colegio ahí una unos libros sobre política

E: Ya

E1MSE: Y me interesó mucho entonces de ahí empecé a leer por fuera más política

E: Comprendo, ¿y hay personas que hayan incidido un poco en cómo te formaste como lectora, ya sea fuera del colegio dentro del colegio? Además de tu familia que que incide con esta presión como de la nota

E1MSE: Eee siento que la la profe Mari Tere fue mmm co- al al empezar a recomendar libros que a mí me parecían interesantes eee hizo que a mí me empezara a gustar mucho leer como esas cosas y empezar a buscar más más libros sobre el mismo tema

E: ¿Y esas recomendaciones eran solo para ti?

E1MSE: Es que fueron libros que tuvimos en el plan lector, pero también me recomendó algunos que yo le pedí, desde mi parte que si me podía recomendar lecturas para... mi propio ocio, por así decirlo

E: Entiendo, o sea es algo que surgió desde ti

E1MSE: Claro

E: Comprendo, comprendo. Oye y... y tú me decías que dependía mucho de como uno se considera buen o mal lector, que depende depende como de la circunstancia

E1MSE: Sí

E: ¿Qué cosas tienen que pasar para que tú digas en este momento me siento una buena lectora?

E1MSE: Que disfrute de leer, porque... siento que ee es como... uno puede leer mucho, pero si no está disfrutando y no y no no se encuentra en los libros que está leyendo eee va todo en un tema de una actividad cualquiera que puede ser emm no sé puede ser cualquier otra actividad. Pero si uno disfruta de la lectura es porque es algo que le llena y por lo tanto es buen lector

E: Dijiste dos cosas que me encantaron, para que profundicemos un poquito. Dijiste, asociado con el disfrute, ¿qué es para ti disfrutar?

E1MSE: Es que es linda la sensación de de poder emm encontrarse a sí mismo ee características o similitudes de los personajes de los libros. Porque siento que uno puede aprender y formarse, como lo dije en las experiencias, moralmente a través de ellos, porque sirve ver una situación, no necesariamente que sea real, puede ser ficticia... y comprenderla desde fuera y entender qué cosas están bien y qué cosas están mal a través de eso, y entender las sensaciones de los personajes

E: Eso como de encontrarse, ¿no?

E1MSE: Claro

E: Oye y ¿qué cosas tienen que pasar para que la Paloma se convierta en una mala lectora o en una que no disfrute?

E1MSE: Eee la misma presión de las de las notas

E: ¿Y eso es habitual, o no es tan habitual?

E1MSE: Es que ahora último de verdad como que siento que las lecturas han sido súper emm buenas para mí, a a mi perspectiva, mi gusto de lectura, pero en un momento sí, fue mucha

presión y mucho... solamente tengo que leer por tener una buena nota, y eso me me molestaba también porque no no es no es algo que me guste a mí, de sentirme presionada a hacer algo

E: Comprendo, y qué opinión te merece esto que hayan como dos como dos Palomas lectoras?

E1MSE: ¿Cómo?

E: ¿Qué opinión tienes de que tengas como dos Palomas lectoras en el fondo, qué opinas de eso?

E1MSE: No me gusta porque ee por lo mismo porque ser obligada a algo no es como algo con lo que me sienta cómoda. Aparte que, bueno a partir de mi de mi opinión personal, no me gusta guiarme por las notas ni nada de eso, pero lo hago, de igual forma, porque soy parte de esto también

E: Comprendo. Oye Paloma, y fuera del colegio, has tenido algunas experiencias con la literatura, quiero decir, me queda claro que tienes experiencias autónomas, de lectura autónoma, pero por ejemplo, ¿participación en algún taller, algún club de lectura, algo así?

E1MSE: Ee ahora que hay que hemos estado con este tema como online y hartas cosas así, ee me he introducido en grupos de lectura, no sé 24 horas leyendo y cosas así como...

E: Ya, ¿esos grupos a qué, de dónde son? Perdóname, no los manejo

E1MSE: En los no es que lo lo hacen como lo anuncian por internet, por cualquier red social y ahí se conectan todos ee no sé a un Zoom o a un Discord y cosas así para leer todos en conjunto, y después hacen un como un... descanso y empiezan a comentar cada uno de lo que han leído y cosas así

E: Ah mira, que interesante. Y eso es una experiencia voluntaria, imagino, ¿no?

E1MSE: Sí

E: Y el análisis, me dices ahí comentamos, analizamos... ¿qué significa ahí analizar? ¿Qué es lo que hacen con los textos?

E1MSE: Es que ee nace todo de un... de una idea de recomendar lecturas a otras personas, como compartir la lectura para que la otra persona también ee se incentive a leer ese libro

E: Comprendo

E1MSE: Y también de repente hacen... no sé un como una un mini plan lector de vamos a leer este libro este mes y ahí lo vamos a comentar toas, vamos a leerlo juntas

E: ¿Y cuando lo comentan qué es lo que hacen ahí?

E1MSE: Hablamos sobre más más, bueno más que nada no es de un punto... tan... objetivo, si no como de como nos llega a nosotros el desarrollo de los personajes, porque intentamos buscar esa esas cosas

E: ¿Y eso es muy distinto a lo que hacen en el colegio? como en términos de actividad

E1MSE: Eee sí, porque normalmente en el colegio se evalúa a través de pruebas y trabajos y cosas así

E: ¿Y eso la forma de comentarlo tampoco se asemeja mucho a lo que comentan en el colegio, o no comentan mucho en el colegio?

E1MSE: Es que en el col bueno, en el colegio más lo más que nada lo que se comenta son son cosas que que ayuden a la materia como... los narradores, los ambientes

E: Y y en este club de lectura, por llamarlo así, perdóname que no manejo mucho eso de la red social. Lo vamos a llamar club de lectura, vale?

E1MSE: Sí, bueno.

E: En ese en ese club de lectura no no, no pescan la materia, algo así?

E1MSE: Ee sí, más que nada eso, es como nuestra apreciación personal

E: Vale, y eso a ti que te parece? Qué opinión te merece que que en un lado la materia sea importante y en el otro no?

E1MSE: Es que también bueno, va va en que... son cosas distintas po, una es va por el por el ocio, por el disfrutar una lectura de una parte cero académica

E: Ajá

E1MSE: Y... otra va por evaluar capacidades de uno po, como persona como estudiante.

Entonces, ninguna de las dos siento que esté mal, pero quizás si debería priorizarse un poco la opinión dentro de de toda esta evaluación escolar

E: Interesante. Sobre eso me gustaría retomar un poquito más adelante, que me me llamó mucho la atención ese juicio que tú tienes. ¿Te parece si profundizamos un poquito en la primera experiencia que relataste?

E1MSE: Ya

E: Me pareció súper interesante, por varias cuestiones que me gustaría que profundices ah, pero lo primero es que esta experiencia que tú denominas con un texto favorable, digamos, con un texto de Ramón Díaz Eterovic, corresponde a una re lectura

E1MSE: Sí

E: Sí, Cuéntame un poquito como fue, cómo se dio, qué cosas sentiste

E1MSE: Es que ahí se yo creo que es como el perfecto ejemplo de de la Paloma fuera del colegio y la Paloma dentro del colegio

E: Ya, a ver

E1MSE: Porque la prime- como dije, la primera vez que lo leí fue dentro del plan lector para una evaluación

E: Mjm

E1MSE: Entonces, bueno, a parte que el contexto social era distinto porque eee era inicio de año, todavía no pasaba na de esto del estallido social y todo eso

E: Correcto

E1MSE: E cuando lo releí fue en esto como de octubre, noviembre, por ahí. Entonces, claro to estaba como en boga este tema también de de como las eee la lo que se heredó de la dictadura, como país. Entonces yo había tenido unas conversaciones con mis abuelos de ver como un poco el trauma que les dejó a ellos y ahora de de nuevo ver a los militares era un tema, es que es un tema como muy político y personal sobre sobre eso

E: Ajá

E1MSE: Entonces después de volver a leer este libro y ver la m... como la corrupción dentro de un personaje que a mí parecer fue está súper bien desarrollado, que es muy humano e me hizo entender un poco de donde vienen ciertas cosas de nuestra sociedad actual. Y de donde viene el temor que tienen mis abuelos, de donde viene el temor que tiene la sociedad en general, cuando se habla de dictadura. Entonces eso como que me marcó mucho en en como la a través de la lit- de la literatura se puede emm como entender procesos históricos, a pesar de que sea todo ficticio porque se crea dentro de un contexto un contexto común, ya sea ficticio o real

E: Pero mira, hay algo que, bueno, muy potente lo que estai diciendo, pero hay una cosa que me queda como pendiente, porque hay un primera lectura, y fue para el plan lector

E1MSE: Sí

E: Y ahí no te pasó lo mismo

E1MSE: No

E: Cuéntame un poquito qué te pasó la primera vez

E1MSE: Ya, lo que pasa es que bueno la primera vez no no estaba no era una persona muy... política, por así decirlo (risa) No... todavía no tenía e no me introducía mucho en la política o no desarrollaba mucho mis opiniones . Entonces claro vi este libro y lo encontré muy bueno, siempre me gustó el libro no no voy a decir que que era malo o algo

E: Ajá

E1MSE: Me gustaba mucho pero no no lo no lo capté con la misma... e como percepción personal

E: ¿Y logras recordar cómo lo captaste? ¿Cómo fue esa primera lectura, qué cosas te pasaron?

E1MSE: Es que lo vi mucho como una historia ficticia como... cualquier espacio... no sé es como... cualquier libro que hubiese leído antes

E: Ajá

E1MSE: Como un espacio muy... mm como si no hubiese sido real, o muy una historia creada y listo no no le no le capté la... la potencia que tenía en sí la historia. Era como eso

E: Oye y qué hicieron en la clase cuando cuando fue con, vamos a hablar de la profe, cuando la profe les dio a leer este libro, ¿qué es lo que hicieron aquella primera vez que lo leíste?

E1MSE: Que yo recuerde

E: Mjm

E1MSE: Eee era lo leímos durante todo el mes y después tuvimos la prueba. No se conversó mucho sobre sobre eso

E: Lo leyeron fuera fuera de clases, fue como de estas lecturas del plan lector, digamos

E1MSE: Claro

E: Ya y durante la clase no hubo espacio como para la interacción sobre el libro

E1MSE: No

E: Okey, y luego fue la prueba

E1MSE: Sí, entonces como que ahí hay una de las causas por la que la la lectura escolar de repente puede ser más aburrida

E: Mm sup- no sé ee ¿lo estás afirmando o me lo estás preguntando?, ahí me perdí, perdón

E1MSE: (Risas) Una afirmación

E: Ah ya. Sí, puede ser sin duda o sea si tú así lo opinas yo no tengo absolutamente nada en contra de lo que estás diciendo. Comparto, de hecho un poco de eso, ¿no? Oye cuéntame un poquito esa prueba ee porque te pasaron cosas la primera vez que lo leíste, te pareció una buena historia, ¿y en qué consistió esa prueba?

E1MSE: Bueno, casi siempre es el mismo formato de prueba que son como vocabulario, obviamente preguntas de de la historia

E: Ajá. ¿Cómo preguntas de la historia? Perdón

E1MSE: Como... no sé puede que este personaje haya... interactuado con otro personaje

E: Mjm

E1MSE: Y preguntan sobre esa interacción, como qué pasó

E: Ah okey, ya

E1MSE: Como preguntas así

E: Como de comprensión de lectura

E1MSE: Sí, ee las pruebas son... comprensión de lectura, siempre

E: Ah ya, y y cuando me dices comprensión de lectura te estás refiriendo a vocabulario, estas cosas así como qué pasó en la interacción, ese tipo de preguntas

E1MSE: Claro, sí

E: Ya, vale vale vale. Bueno entonces, pa retomar un poco, la primera vez que lo leíste eee te pasaron cosas, logras más o menos recordar qué cosas te pasaron?, además de encontrarlo un buen libro

E1MSE: Eee obviamente me... me chocó porque sabía que era un un contexto real

E: Ajá

E1MSE: Pero... nunca lo lo vi como... no sentía el el miedo que se po que se podía ver en el libro. No... no sé explicarlo

E: No, me queda como claro. O sea, no lograste vincularte emocionalmente

E1MSE: Eso, sí

E: La segunda vez sí

E1MSE: Sí

E: Súper, y ahí me contabas ee que... la segunda vez te pasaron muchas cosas emocionalmente, y hay un relato muy bonito, creo que tienes mucha habilidad con la escritura, Paloma, entre paréntesis

E1MSE: Muchas gracias (risa)

E: Te pasaron cosas muy bonitas, hiciste (aquí hay algo que no entendí) con la memoria histórica, que tiene que ver con las cosas que fueron ocurriendo. Cuéntame qué pasó en la escuela con esa experiencia o o eso fue tan autónomo que no tuviste oportunidad de mencionarlo en la escuela

E1MSE: Ee, bueno realmente no... ee no no hubo un espacio porque como no fue una lectura que se haya realizado dentro del colegio no no daban el espacio para comentarlo

E: Ya. O sea solo se comenta lo que lo que se lee en el colegio

E1MSE: Sí

E: Y habitualmente hacen comentarios sobre las lecturas?

E1MSE: Es que... bueno, a ver. De... es un es un tema de que las lecturas escolares tampoco se comentan mucho sobre el sobre el desarrollo del libro ni nada. Simplemente se llega como a la evaluación. Y... bueno la las los comentarios que nosotros hacemos sobre las lecturas como

extra curriculares, por decirlo así, ee son más que nada entre mi grupo de amigos. Como que no no se

E: Eso me llama mucho la atención, te lo iba a preguntar también, porque hablaste que después de leer por segunda vez, este re encuentro con con Eterovic ee, tuviste unas conversaciones con un grupo de amigos o amigas No, ahí no recuerdo con exactitud

E1MSE: Sí

E: Cuéntame un poquito de eso. Cómo es tienen un grupo... o surge espontáneamente. Cómo es eso?

E1MSE: Es que bueno, a ver. Yo tengo un grupo de de dos amigas que también les gusta mucho leer

E: Mjm

E1MSE: Yyy todo también partió desde ese mismo punto en común, desde que leímos esa esa novela

E: Ah ya

E1MSE: Entonces, ee justo se dio la oportunidad, porque nosotros llegamos así como... porque todas lo releímos, fue como un plan que hicimos nosotras tres de ya, tenemos que que releer para pa entender qué onda

E: Ya

E1MSE: Y llegamos toas, y quedamos muy como en shock, por así decirlo, la segunda vez que lo leímos porque ya habíamos tenido esta experiencia en clases de historia, donde nos hablaban sobre la dictadura. E entonces fue todo desde una perspectiva muy distinta, desde entender más la historia de Chile, de entender más la historia de nuestros abuelos, nuestros familiares. Después leer esto y poder conectarnos entre todas, hablar sobre un mismo tema fue... como que nos hizo crear un lazo mucho más... más fuerte del que teníamos. Porque entendíamos nuestras opiniones, nos conocimos mucho más también

E: Mm, tú dices? Como cosas que cambiaron en ti

E1MSE: Sí. Totalmente, sí

E: Sí? Por qué? Qué qué cosas cambiaron en ti, crees tú?

E1MSE: Bueno/ Weno, a parte de de las cosas... como superficiales, que puede ser que aprendí un poco más de de vocabulario, una vez aprendí a leer

E: (Risas)

E1MSE: Fue e se puede hablar también de un...

E: (Risas) Me llama me llama mucho la atención que digas que eso es superficial. Perdóname que me ría, que me parece super interesante como...

E1MSE: (Risas) Lo que pasa es que siento que la lectura me dio cosas mucho mucho más... como emocionales, muchos lazos más fuertes que que cosas que pueden aprenderse de otra forma también, no solamente como leyendo

21:30 (

E: Ajá

E1MSE: Entonces

E: ¿cómo que otras cosas, cómo qué otras formas perdón?

E1MSE: No sé, quizás como mm... bueno, hablando con gente que... que bueno, también tiene que ver. Sí, en realidad tiene mucho que ver la lectura con el vocabulario. Pero, bueno en realidad siento lo lo trato de esa forma porque mm porque siento que bueno yo priorizo otra cosa.

E: Ajá

E1MSE: Priorizo otra cosa a la hora de de empezar a leer, que fueron como las relaciones que me permitió tener con con mis amigos

E: Eso fue como lo que cambió entonces

E1MSE: Sí, sí

E: Me decías cosas mucho más, porque yo te interrumpí ¿? porque me pareció muy interesante decías cosas más importantes o menos superficiales que el vocabulario. ¿Cuáles son esas cosas pa ti que cambiaron, aprendiste...?

E1MSE: A ver, es que... siento que el libro me me enseñó mucho a empatizar. Porque uno de repente es muy cruel, quizás con las bromas que hace o con con las formas en la que aborda un tema

E: Mjm
E1MSE: E lo puede abordar desde su propia postura también tipo como de lo que nosotros hemos vivido
E: Mjm
E1MSE: Entonces, verlo desde una perspectiva completamente distinta que es lo que enseña el... este libro
E: Mjm
E1MSE: Eeeee me me enseñó a empatizar más con las personas que pudieron vivir esos procesos y... y siento son cosas más emocional yo creo que va en eso
E: Comprendo oye y qué cosas tuvieron que pasar para que tu aprendas eso? ¿Qué cosas tuvieron que ocurrir para que llegues a ese aprendizaje?
E1MSE: Eem es que a ver, no (risa) siento que el, bueno, después de entender como como vivieron mucho muchas experiencias dentro de la dictadura y todo eso
E: Mjm
E1MSE: Eee uno hace un cambio de dentro de sí mismo en en en cuando quiere decir algo, que no se da cuenta que puede ser hiriente para alguien eee se tiene que hacer un pare, decir como... no no sé, quizás para mí esto puede resultar cómico, puede ser como una broma, típico humor negro, que se le llama, pero para otra persona puede ser super chocante y traumante después de las experiencias que ha tenido, entonces como me ayuda a a entender más los puntos de vista de otras personas
E: A ver si te entiendo bien, tú me corriges si estoy en lo correcto y si no, lo desarrollas
E1MSE: Bueno
E: Para que tú hicieras todos estos aprendizajes que me parece que son fantásticos, entre paréntesis, tuvieron que pasar la lectura del libro
E1MSE: Sí
E: ¿Sí? El contexto social en el que nos encontrábamos
E1MSE: Mjm
E: La interacción con tus amigas
E1MSE: Sí
E: La interacción con tus abuelos
E1MSE: Sí
E: Con esas 4 como cosas pasaron para que se diera este aprendizaje en ti
E1MSE: Sí, fue un cambio... es que fue un antes y un después siento yo en mi vida. Como que una de las cosas que más que más rescato de eso fue fue la forma en que yo cambié como persona también
E: Interesante. Y por qué entonces consideras que es favorable esta experiencia?
E1MSE: Porque no me mm siento que ahora me siento más cómoda con la persona que soy, a partir de de esa experiencia, quizás no me siento muy... orgullosa ni representada con la Paloma que era antes
E: ¿Por qué, cómo era esa Paloma de antes?
E1MSE: Porque uno... tiene... uno puede decir muchas cosas, de verdad como que puede decir muchas cosas y no se da cuenta de las consecuencias que puede tener eso
E: Mm mm que interesante. Oye y la primera vez, ¿qué aprendiste? ¿Recuerdas lo que aprendiste la primera vez?
E1MSE: (Risas) No. Lo es que sí fue una fue una lectura muy muy académica entonces siento que no que no me dejó nada
E: A ver, desarrolla un poco eso, por favor, cómo es eso de una lectura muy académica?
E1MSE: (Risas) Una lectura muy de de rescatar ideas principales que sé que me pueden preguntar, de fijarme en los personajes, cómo son físicamente para después decirlo en la prueba. Nunca fue algo muy muy de yo un lazo con los personajes
E: Mm, comprendo. Y después de esto la profe te recomendó otras lecturas
E1MSE: Sí
E: Ahí apareció Lemebel, una lectura muy política
E1MSE: Sí, mucho, sí. De hecho leí Pedro y el Capitán de Benedetti.
E: Ma, mira entre paréntesis uno de mis autores favoritos
E1MSE: Sí, también

E: Oye y la profe, esa recomendación te la hizo porque tú se la pediste

E1MSE: Sí

E: Ya, perfecto, perfecto. Mira ,esta pregunta me parece que de alguna forma ya me la has respondido, pero pero como pa dejarlo super en claro. Tú estas cosas que viviste con el libro, toas estas cosas que viviste, la re lectura, digamos ee no tuvieron desarrollo en la escuela, quiero decir, no hubo espacios para conversar, me dijiste fue te doy el libro y luego la prueba

E1MSE: Sí

E: ¿Sí? No hubo una contextualización del libro. No no se dieron esos espacios?

E1MSE: No, porque eso lo veía más que nada por un por un lado personal, como que cada uno tiene que contextualizarse el libro a como el como lo siente él entonces...

E: Ya ya, ya y todas estas cosas que te pasaron la segunda vez, todas estas cosas emocionales, qué se yo, suelen pasarte con las lecturas escolares, o no?

E1MSE: Ee... ahora, sí. Ahora sí pero también nos acompaña el contexto que estamos más emocionales, siento, en todos los aspectos

E: Ajá

E1MSE: Pero mm por lo que recuerdo, las lecturas escolares nunca me... me han causado como esa emocionalidad al leerlas

E: Ajá, ya... Hablemos un poquito del negativo, te parece?

E1MSE: Bueno

E: Decías que este negativo ocurrió, aquí hay hartas cosas también. Ocurrió en básica eee bueno que en básica relataste también que había una relación mucho más distante producto de la obligatoriedad, de los estereotipos, y que llegó un punto como importante que relatas, que tiene que ver con la lectura de La Amortajada. Eee coméntame un poquito por qué, qué es esto de los estereotipos, cómo llegaste a La Amortajada, qué pasó con la Amortajada. Cuéntame un poco

E1MSE: Ya, a ver. Es que bueno, creo que lo expliqué más o menos ahí que ee es la sensación de que cuando uno es pequeño,

E: Mjm

E1MSE: Siempre tiene el la necesidad de encajar. De encajar en un ambiente no de ir a resaltar, porque a todos nos gusta, de repente ser como... bueno hay un momento en la vida en que a todos nos gusta eee ser como el personaje principal, por así decirlo

E: Ajá

E1MSE: Entonces, a mí me pasó cuando chica yyy yy bueno, todos estábamos acostumbrados a ver estos programas en común que que son como programas de niños como Disney

E: Ajá

E1MSE: Yyy y siempre existe un estereotipo de la persona que es lectora, que es la persona que no tiene amigos, que es una persona super aburrida, que se fija en las notas, siempre va pa apuntando a eso

E: Mjm

E1MSE: Entonces, a uno no le gustaría ser catalogado como esa persona. A parte que siempre dicen que la lectura es aburrida, como que no hay no no existe un alguien que incentive la lectura en las personas, siempre son cosas negativas

E: Ajá

E1MSE: Entonce un niño es muy susceptible ante las opiniones de los demás

E: Ajá

E1MSE: Yyy a parte de que e bueno, hay libros, lecturas escolares que no me gustaron cuando chica que eran muy fomes (risas)

E: Ajá

E1MSE: Entonces em no no me acompañaba por ninguna parte que me empezara a gustar leer po (risa) Eee bueno ahí ya como que siempre toas mis lecturas fueron escolares. Nunca... me... quise ir viendo por fuera ni nada

E: Ya

E1MSE: Hasta que ya ee ya obviamente llegué a la a la media, que fue cuando pasó esta experiencia positiva

E: Mjm

E1MSE: Pero también hubieron experiencias negativas que me frenaron... mucho, que fue una de ellas La Amortajada

E: Ajá

E1MSE: Que fue para el plan lector de ese año

E: Ajá. Cómo se dio esa dinámica con La Amortajada, cuéntame un poquito antes de de de que continúes. Se dio la misma dinámica anterior de te digo Paloma, hay que leer La Amortajada, no hablo nunca más de La Amortajada y en un mes más te hago la prueba,

E1MSE: Eso

E: O hubo otra dinámica?

E1MSE: No, eso mismo, fue eso mismo

E: Esa dinámica es regular?

E1MSE: Lo fue el... bueno, el 2019 porque después ya entramos en pandemia y se empezó a dar una clase antes de de cada libro, en donde nos contextualizaban un poco y después leíamos el libro y nos evalúan

E: Ya, dale. Continúa no más

E1MSE: Ya, entonces (risa) Eee nos tocó leer La Amortajada

E: Ya

E1MSE: Y bueno la me había, recuerdo que me había leído las primeras páginas, y no me llamó nada la atención. Entonces co

30:45

E: Primero medio, no? Primero medio

E1MSE: Sí, primero medio

E: Y Eterovic fue en segundo medio?

E1MSE: No, fue en primero medio, pero cuando me gustó fue al final de primero medio

E: Ah okay, ya. Entonces te dieron a leer La Amortajada y y qué más? Qué fue pasando

E1MSE: Entonces yo bueno, empiezo a leerlo y no me gusta, no me gusta para na

E: Ya

E1MSE: Eeee y como no me gusta, lo dejé pa lo último

E: Obvio

E1MSE: Como una semana antes de la prueba. Empezando a leerlo

E: Ajá

E1MSE: Y no me gustaba, no podía engancharme, me quedaba dormia, de verdad que no había forma de que me gustara

E: Mm

E1MSE: Entonces ya, al último día, un día antes de la prueba no... yo no no poda a terminarlo porque de verdad estaba como... muy cerrada ante eso, como que ya le había cerrado todas las posibilidades de leerlo

E: Claro

E1MSE: Así que me pongo a hacer las cosas mientras escucho el audio libro

E: Mjm

E1MSE: Y mmm y bueno ahí como que lo terminé pero tampoco es como que lo haya comprendido mucho porque no le presté atención. No me había gustado

E: Comprendo. Y y cómo fue esa prueba? En la misma lógica de comprensión de lectura?

E1MSE: Sí, la misma

E: Vale, vale. Y cómo te fue?

E1MSE: Creo que me fue regular, tampoco me fue mal porque emm recuerdo haberme leído como muchos análisis para intentar que me fuera bien. Pero en comparación a las otras lecturas me había ido muy mal

E: Claro, comparadas con y pese a que no leíste el libro, pese a que no engancharse, en la prueba igual te fue relativamente bien, digamos

E1MSE: Sí porque bueno, son preguntas como muy generales como lo que le digo que cuando leo un libro ee destaco las ideas principales siempre para después desarrollarlas y verlas porque sé que las voy a ver en las preguntas

E: Ajá

E1MSE: Entonces eso

E: Comprendo. Oye y esta experiencia entonces fue más desagradable porque emocionalmente no te sentiste cómoda

E1MSE: Eee sí, como que en ningún momento logré ee enganchar con el libro

E: Comprendo y y aquí ya no estaba este club de lectura, no estaba todavía no estabas en esas dinámicas?

E1MSE: No porque este club de lectura lo empecé este año

E: Ah ya oye y hay cosas en ti que cambiaron con esta experiencia o no? Porque con la otra cambiaron muchas cosas en ti

E1MSE: Sí

E: Y con La Amortajada cambió algo?

E1MSE: Es que como en ese entonces todavía no me no me llamaba la atención leer, no no había cambiado mucho era como otro libro más que no me gustó y...y listo no... no había mucho cambio en la dinámica

E: Y algún aprendizaje?

E1MSE: Ah? No lo escuché

E: Hubo algún aprendizaje en ti?

E1MSE: Eeee no, es que fue también lectura así como muy.... Por encima. Ni siquiera lectura

E: Ajá. Y qué cosas, como la misma pregunta del anterior, qué cosas tuvieron que pasar o qué cosas pasaron

E1MSE: Mjm

E: Para que se diera que esta experiencia fue mala

E1MSE: El... no poder ni siquiera sentarme a... a leer porque me aburría, no como que me... de verdad que siento que nunca he leído un libro que me que me den mal lo mismo

E: Ajá. Y aquí no hubo, por ejemplo antes estuvo tu abuelo, antes estuvo el contexto, antes estuvo lo emocional, aquí no pasó nada de eso

E1MSE: Nada de eso, fue un libro cualquiera en... cualquier año del, o sea cualquier mes del año

E: Comprendo. Oye y por qué dirías que esta experiencia es desfavorable?

E1MSE: Porque siento que fue uno de los libros que me hacía pensar que la lectura era muy fome

E: Ajá

E1MSE: Entonces como que me alejó mucho también, son como eee las cosas que me frenaban a entender que la lectura no siempre iba a ser académica

E: Ajá. Interesante. Oye, antes de pasar a las otras preguntas que me interesa abordar, me gustaría detenerme un poquito en el rol que ha cumplido 4, como socialmente que han cumplido, 4 sujetos, digamos. Emm por un lado están estas amigas

E1MSE: Jm

E: Sí? Tus abuelos, tu familia y la profe, que son las personas que han aparecido acá. Han influido, y de qué manera han influido en que vayas desarrollando o gusto o rechazo por la lectura?

E1MSE: Bueno, voy a partir con la profe, porque siento que ella... ella fue mucho fue un impulso bueno a partir de... por la disposición a entregarme lecturas, para que yo me fuera interiorizando en eso

E: Mm

E1MSE: Bueno si bien la... el desarrollo que se les da a las pruebas dentro del colegio no... no es mucho de mi agrado y, por lo tanto me alejó mucho de la lectura ee siento que ella sí sí impulsa la lectura fuera del colegio

E: Ajá

E1MSE: Eee y siempre dice como tienen que leer, y y aunque lo menciona así como como superficialmente

E: Ajá

E1MSE: Eee siento que sí puede como inducirnos a la a la lectura más fácilmente

E: A qué te refieres cuando dices nos impulsa a la lectura? ¿Cuáles son las acciones que hace la profe, qué dice?

E1MSE: Es que ella al ser una una persona que es lectora

E: Mjm

E1MSE: Eee habla con una... como con una emocionalidad de los de los libros que que nos recomienda

E: Ah ya

E1MSE: Entonces siento que eso se nota mucho, a diferencia de de llegar y contar sobre un libro que tenemos que leer en el colegio

E: Ah y los que ella les recomienda no son del plan lector

E1MSE: Pero, obviamente, si uno se los pide. No es como que vaya diciendo lean este libro

E: Ah, no es parte como de la clase, si no que para los que se acercan a preguntar, una cosa así

E1MSE: Exacto

E: Ya y emm dijiste ocupaste algo así como aunque lo diga más superficialmente, ¿a qué te referías con eso?

E1MSE: Es que no es como que nos obligue tampoco, no nos dice "tienen que leer esto", si no como "podrían leer esto, es bueno, me gusta" ee así

E: Ya, entiendo. Eee tus abuelos, la familia, los amigos han... aki no entiendo

E1MSE: Eee bueno, mis mis abuelos no son personas lectoras, pero siento que al tener hartas experiencias como que uno le cuenta una historia general sobre lo lo que está leyendo, y son capaces de de relacionarlos con sus procesos históricos y sus procesos personales también, entonces es es un lindo espacio de conversación que se puede armar a través de eso. Eee bueno, más que nada eso con mis abuelos, pero ellos también me han les gusta que lea, porque... les gusta conversar conmigo sobre esas cosas, más más que nada por eso

E: ¿Y conversan hartos?

E1MSE: Sí

E: Que bueno, que bueno. ¿Y tus papas, tus amigos, tus amigas?

E1MSE: Ya, mis, bueno mis amigas como somos toas lectoras e por crear un espacio de de conversación y de de opinión que no y que también es va más por el lado de yo empatizo con lo que dices tú, yo entiendo lo que dices, tú entiendes lo que e lo que digo yo, es como es que es cómodo. Es una situación en que uno no se siente juzgada por sus opiniones y bueno eso es como lo bonito

E: ¿En la prueba sí? ¿En las pruebas te sientes juzgada por tus opiniones?

E1MSE: Es que en la prueba uno tiene que abstenerse muchas veces de dar opiniones porque mjm, no sé si puedo decirlo pero (risa)

E: Por favor

E1MSE: El colegio no nos acompaña mucho en lo político, entonces

E: ¿Cómo así?

E1MSE: Siento que muchas veces como que reprimen a sus estudiantes en cuanto a dar sus opiniones políticas

E: Algún ejemplo como concreto para entenderlo

E1MSE: Emm siento que... que no que ellos actúan en contra de un de un sector político

E: Ajá

E1MSE: Pero cuando alguien avala su sector político, no hacen nada. Es como muy, es demasiado evidente, no sé (risa)

E: Comprendo, comprendo, no perfecto. Paloma si tuvieras, como en general, que diferenciar, tanto la experiencia positiva como la negativa, ¿dónde crees tú que están os puntos de diferencia?

E1MSE: En que... la negativa me... me resultó súper indiferente en mi vida, no... no como que fue ya era todo lo mismo de siempre, como que no no marcó un antes y un después para nada. Pero la positiva me... bueno fue el inicio de empezar a aprender muchas cosas a través de los libros

E: Mmm, claro. Dices como un cambio en tu vida, súper. Vamos a entrar en la última fase de la entrevista, por si estás aburrida ya queda poco

E1MSE: (Risa)

E: Mira, estas preguntas son, voy a explicártelo así, ¿no? Estas preguntas son de carácter general, es decir, ya no vamos a hablar de las experiencias que me relataste en particular

E1MSE: Ya

E: Sino que voy a referirme en las preguntas que te haga aa pa que tú puedas recordar toda tu trayectoria escolar, bueno lo que más recuerdes de la trayectoria escolar, con la lectura literaria. Entonces todas mis preguntas van a tener que ver con la mayor cantidad de recuerdos que tú tengas, con la lectura literaria

E1MSE: Ya

E: Vale. Quiero que me digas un poco, yo entiendo que todo esto que me has dicho tiene que ver con el plan lector, tiene que ver con estos libros mensuales

E1MSE: Sí

E: ¿Pero en algún momento leen literatura en la clase? ¿O nunca leen literatura en la clase?

E1MSE: Eee bueno, solemos leer ee cuentos

E: Ya

E1MSE: Poemas y cosas así

E: Vale. Cuando esas cosas pasan, cuando leen los cuentos, poemas y cosas así, ¿qué es lo que pasa en la clase, cómo abordan esas lecturas, qué acciones ocurren?

E1MSE: Eee siempre desde un... plano de análisis como... a partir de los contenidos que estamos viendo en la clase, como

E: ¿Cómo así?

E1MSE: Por ejemplo en los poemas, sobre el hablante lírico, el emotivo, como contenidos de mm de lenguaje

E: Ajá

E1MSE: Emm y eso no...

E: ¿Y qué es lo que hacen con eso, como identificarlo en el texto, cosas así?

E1MSE: Sí, eso se busca como... esa esa lo que nos piden se busca en el texto y listo

E: ¿Y esas experiencias son frecuentes?

E1MSE: Ee sí, sí

E: Ya. ¿Y cómo te sientes tú con eso?

E1MSE: Es que bueno, a mí e personalmente, me gusta me gusta... ese ese lao pero... no creo que para todos sea así, entonces para otras personas debe ser súper tedioso tener esas clase e como esa dinámica de clase

E: Vale. Quiero que te detengas en algo, dices que a ti te gusta, ¿cierto? ¿Te pasa lo mismo que que logras identificar que te pasó con Eterovic cuando lees en clases?

E1MSE: Eee no pero es que yo lo digo más que nada porque me gusta el ámbito de los contenidos que se pasan

E: Ajá

E1MSE: Pero... fue lo de Eterovic, fue más que nada personal, como mi lazo emocional con el libro, no un algo como un como de de clase

E: ¿Y en la clase nunca haces ese lazo emocional? ¿Nunca te pasa?

E1MSE: Con algunos algunos poemas, pero de repente no es algo como de que yo lea eso con con una perspectiva de me tiene que gustar esto, o tengo que conectar emocionalmente con esto

E: ¿Por qué, perdona, por qué sientes que no tienes que tener esa perspectiva, como dices?

E1MSE: Porque... cuando leo de esa forma siento que me salto mucho detalles que son importantes para... para la para la clase, como para lo que me están pidiendo

E: Podrías desarrollar un poco más esa idea, que no sé si la entendí muy bien

E1MSE: (Risa) Ya a ver es que mm a ver cuando cuando uno lee, de repente da su... puede leer de dos perspectivas, desde una perspectiva super objetiva y otra muy... de mi interpretación personal entonces cuando yo leo de mi interpretación personal, puedo cambiarle mucho el sentido a las cosas porque lo interpreto como yo quiero, como a mí me llega

E: Sí

E1MSE: Pero para las clases yo necesito leerlo de una forma objetiva para diferenciar las cosas que me están pidiendo bueno, en el caso del poema, el motivo ee todo eso, como el aura que tiene el poema

E: Ajá, ya ya. Ahora sí te entendí. No logras hacer las dos cosas, ¿nunca no se intencionan las dos cosas?

E1MSE: Ee no, no porque le cambio totalmente el sentido de repente, entonces como que no... no no van juntas las cosas

E: O sea es como como que tú te programas en la clase para leer de una manera porque así te van a evaluar, en el fondo

E1MSE: Sí, sí, eso

E: Vale vale vale. Oye, y esta y esta forma de analizar los textos, a través de identificación de motivos, ¿también hay comprensión de lectura en este tipo de clases o no, no hay comprensión de lectura?

E1MSE: Eee depende porque a veces es solamente este análisis como de de motivo y cosas así, pero también hace una una serie de preguntas de alternativas de comprensión lectora

E: Okey, y si tú con tu grupo de amigos, por ejemplo cuando conversan, de amigas, cuando conversan sobre los textos nunca hacen ese tipo de conversación como de como si fuese alternativas o sobre motivos, sobre hablante lírico, sobre la materia en el fondo eso no es parte de la otra experiencia?

E1MSE: No, nunca. Normalmente lo que hablamos como... como grupo de amigas siempre es sobre nuestra apreciación personal, como cómo nos cómo recibimos el texto, lo que sentimos que significan ciertas cosas, pero a nuestro parecer

E: Súper. Oye, hay un par de cuestiones que como que son clásicas en las clases de literatura en el colegio, entonces me gustaría saber si estas cosas han pasado, en tu historia, digamos. Eee porque me decías que esta forma, es algo que tú me dijiste, dime si estoy en lo correcto, la guía, ¿es una guía o libro lo que leen, en la clase?

E1MSE: Sí, una guía

E: ¿O Power Point, la profe cómo es eso? Habitualmente, la más recurrente

E1MSE: Era en guía o en Power Point, siempre ha sido así

E: Ya, entonces la profe pone el Power Point, pasa la guía. ¿Leen juntos, en silencio? ¿Cómo leen?

E1MSE: Eee depende de la clase pero, normalmente, leemos cada uno en silencio como su texto

E: Okey. Después de eso viene las preguntas

E1MSE: Sí

E: ¿Y después de eso?

E1MSE: Eee se termina la clase (risa)

E: Ah, okey. ¿Y ahí no hay espacio, por ejemplo, pa conversación, pa debatir ee pa escribir?

E1MSE: Entre profesor y alumno no hay, pero si nosotras queremos... bueno como de nuevo, como grupo de amigas sí... sí lo hacemos

E: Ya. Pero o sea, no es algo que se intencione, no es algo que la profe diga 'bueno, vamos a hacerlo así, vamos a conversar', eso no pasa

E1MSE: No

E: Ya, y eso es recurrente

E1MSE: Eee sí, más o menos

E: Ya, entiendo. Si yo te preguntase qué, de tu historia con la literatura, en la escuela, digamos, ¿qué aprendizajes has obtenido, en general, qué me dirías tú?

E1MSE: Eee, bueno siento que son los los aprendizajes que los profes de lenguaje esperan de nosotros, que son como de la, bueno del contenido que ellos están pasando.

E: Ya

E1MSE: Eee y bueno, si a mí nunca quizás si a mí nunca me hubiera dado por aprender fuera de... de clase lo que puede significar la lectura, yo creo que me habría quedado con eso, con... el contenido y listo

E: Ajá. Pero tú has hecho como dos tipos de aprendizaje, un aprendizaje de contenido, para decirlo así, y el otro, personal

E1MSE: Sí

E: Porque lo de Eterovic fue un aprendizaje personal

E1MSE: Sí

E: Sí. ¿Y por qué se da como esa diferencia, crees tú, que hay como dos tipos de aprendizaje? Según lo que tú me dices

E1MSE: Es que yo creo que de nuevo va por el tema de que... no la evaluación, la forma de evaluación que existe

E: ¿Cómo así, perdón?

E1MSE: Como que, bueno lo lo mismo de...de que uno hace bueno lee esto porque en algún futuro va a tener que hacer una prueba, en donde la van a evaluar, va a tener va a haber una nota y la nota significa tal cosa en el sistema y así

E: Y tiene que ver con lo que decías antes, me gustó mucho lo que dijiste que hay como una cosa objetiva y una subjetiva y como que tú te predispones para cierta lectura en la escuela y cuando hay algo que te gusta, te predispones para otra

E1MSE: Sí, eso mismo

E: ¿Y qué opinión te merece eso? ¿Qué opinas de eso?

E1MSE: Es que

E: ¿Ta bien, ta mal? ¿Qué opinión te merece?

E1MSE: Es que a mí personalmente siento que me ayuda, porque conozco dos lados de la literatura, conozco el objetivo y el subjetivo, pero para las personas que nunca se impulsaron a leer fuera del... del colegio se quedan con un con un lazo y no y no piensan que la literatura puede significar otras cosas, entonces como que existe ese punto de choque ahí de idea

E: Mjm. Comprendo, comprendo. Eee estamos llegando casi al final, Paloma, la he pasado muy bien en esta conversación contigo

E1MSE: Sí, yo también (risa)

E: En general, ¿cuáles son los ejercicios, las clases, las actividades que has hecho, que te han gustado, que te han dejado como 'oye, que entretenido esto que hicimos, que innovador'?

E1MSE: Es que eso, lo sentí como algo súper innovador la... como... bueno a parte a pesar de la del tema que igual le dimos un enfoque académico, siento que el... que se abran espacios de conversación sobre esto y si y que se pregunte la apreciación personal sobre la lectura

E: Mjm

E1MSE: Ee es súper lindo porque bueno es una uno puede compartir ideas, quizás esto no fue una conversación pero sí sentí como apreciada mi opinión

E: Mjm

E1MSE: Y... eso se siente bien

E: ¿Ah pero te estás refiriendo a esta conversación?

E1MSE: Ah sí, es que no caché

E: Ah n, pero yo te decía como la escuela

E1MSE: Ah ya

E: O no hay ninguna en la escuela que te

E1MSE: A ver em... es que no, va por lo mismo de siempre como así (risa)

E: Comprendo, comprendo. Oye, es que mencionaste en algún momento lo importante de tomar decisiones, hacia el final dijiste que creías que era importante que la gente tome decisiones como que escoja que leer, ¿te parece que eso es importante? Tener espacios para escoger

E1MSE: Sí, porque bueno es que no sé si siempre es necesario, bueno, la mayoría de veces sí porque a uno al tener la opción de escoger lo que... lo que quiere ee está más predispuesto a hacerlo, a diferencia de sentir esta esta obligación de siempre hacer lo que alguien dice o lo que está predispuesto desde siempre

E: Comprendo, comprendo. Te voy a hacer las últimas dos preguntas, Paloma, esto es para que eches a volar tu imaginación, que intuyo tienes mucha

E1MSE: (risa)

E: Consideremos toda la entrevista, tu biografía, consideremos las buenas experiencias, las malas experiencias, toda tu historia en la escuela. Si yo dijera, ¿cuál sería la clase ideal de literatura? ¿Qué cosas tendrían que pasar en una clase perfecta, para ti? ¿Qué tendrían que hacer los profes, qué tendrían que hacer ustedes?

E1MSE: A ver, siento que... que tiene que tener un equilibrio entre entre la opinión de los estudiantes, porque siento que eso también va va bueno, en esta idea perfecta de de una clase, en que los estudiantes también opinen porque no siempre es de esa forma

E: Mjm

E1MSE: En que los exista una una una discusión, por así decirlo, ee entre los profesores y los alumnos en que siempre se de como la instancia de que incluso los profesores puedan dar su opinión porque sé que de repente tiene que cohibirse, al hacer eso... mm, entonces bueno,

más que nada eso, siento que el el lo que se necesita en una clase de... de literatura es que las personas puedan tengan un espacio cómodo en donde puedan hablar, puedan discutir los temas, dando su opinión y quizás también, obviamente incluir los temas de la materia, porque es importante, porque el colegio es para enseñar ciertas cosas, entonces eso pero, bueno más que nada porque siento que las clases son buenas, pero es necesario incluir la opinión estudiantil y de los profesores

E: ¿Por qué te parece que es necesario?

E1MSE: Porque hace que la clase tenga un vínculo distinto que no sea un... no sea simplemente te paso la materia y tienes que aprendértelo y saber reconocerlo en cada texto, si no como reconocer la capacidad de cada uno de... de darle la... al texto el significado que desee y conocer las perspectivas distintas, y ver como de un mismo texto se puede llegar a eso de dos personas

ESTUDIANTE 2

E: ¿Cómo tú te definirías como lector? Quiero decir, si tú consideras que eres un buen lector, un mal lector. Siempre hablando de textos literarios. ¿Cómo te definirías?

E2HSE: La verdad es que con los textos literarios me definiría como un mal lector, la verdad. No no si no se de no ser por los textos del colegio, no leo textos fuera del colegio y aun así no siempre leo los textos del colegio

E: Entiendo. Oye y ¿qué significa para ti ser un mal lector?

E2HSE: Eee la la mayoría de los textos que me dejan no lo no los termino

E: Empiezas y no los terminas

E2HSE: Empiezo y no los termino

E: Y ¿por qué crees que pasa más o menos eso?

E2HSE: La verdad es que la lectura nunca me ha llamado la atención y para que un libro me llame la atención tiene que ser una historia muy buena y hay pocos libros que han cumplido con eso

E: ¿Cómo por ejemplo, recuerdas alguno que te haya llamado la atención?

E2HSE: El Joven con el Pijama de Rayas, ese yo llegaba al colegio y me daban ganas de leerlo, lo tenía que me daban ganas de terminarlo ese

E: ¿Y te recuerdas en qué curso fue eso?

E2HSE: Fue en 8°

E: Y ¿qué pasó con ese libro que te conectó con otras cosas que otros no conseguían?

E2HSE: Eee es que la verdad es que siempre me ha llamado la atención el tema de la segunda guerra mundial y todo eso entonces, a parte que la historia estaba ligada con eso, estaba escrito de una forma que dejarai dejaras de leerlo donde lo dejaras de leer, siempre como que ee te dejaba esperando más. Entonces siempre lo quise terminar

E: ¿Y ese lo conseguiste terminar?

E2HSE: Sí, lo conseguí terminar

E: Oye, entonces tú dices que eres un mal lector, salvo algunos casos muy puntuales

E2HSE: Mjm (afirmación)

E: ¿Y por qué crees que te has transformado en un mal lector? Me decías que porque a veces los libros no te cautivan, pero ¿logras ver algo más?

E2HSE: Eee la verdad es que nunca me... me implementaron la lectura desde cuando era chico, más que nada. Como que mi mi familia no me comentó la lectura, así como pa verlo de algo de una forma así como interesante ni nada. Entonces yo creo que más va viene viene de eso la el que no me llame tanto la lectura, no me llame tanto la atención

E: Ajá. Oye y cuéntame en el colegio tampoco has logrado cautivarte mucho

E2HSE: Sí, en el colegio tampoco, la verdad

E: Y por qué creerías que el colegio tampoco ha logrado cautivarte con la lectura?

E2HSE: Porque... desde chico he tenido esa visión de como la que las lecturas del colegio así como como que son tarea, como que son así como... como que tienen que ser algo aburrido la verdad o sea como que tienen que ser aburridas y esas cosas. Y entonces desde chico no... siempre era 'ah hay que leer el texto mensual' y como que era una tarea más. Y después ya en

la media ya me fui aventurando un poco más y viendo el mundo que había de los libros, pero igual... no me alcancé a... no me alcanzo a enganchar mucho que digamos

E: Comprendo. ¿Y eso te pasa solo con algunos libros? Porque, por ejemplo ayer que te comentaba sobre esta banda que tú tienes en tu Whatsapp, la música, eso te provoca más motivación?

E2HSE: Sí, la música es lo que más me motiva eee yo, personalmente, colecciono discos la verdad cole- toco el bajo, toco la guitarra y paso todo el día escuchando música, no puedo pasar el no puedo pasar un día sin escuchar música

E: ¿Y cuál es la música que sigues más habitualmente?

E2HSE: El rock, el rock el grunch, el metal. Más que nada rock clásico, me gustan los Beatles, la banda que más me gusta

E: Ah, mira

E2HSE: Y pero, personalmente, me gusta toa la música, desde el tango y esas cosas así como más antiguas hasta las cosas como más de ahora. Yo podría ir a un a un lugar donde venden CD, comprar un CD y descubrir una banda nueva, a través de escuchar ese CD y me gustaría

E: ¿Y qué te conecta con la música que no te conecta con los libros?

E2HSE: Eee más que nada la audición, la... como que... no sé qué me genera el el oír cosas así, el oír melodías que no es como uno leerlo así como cuando uno lee, no tiene así como... no escucha más que nada, como con eso podría...

E: Oye y por ejemplo, te gustan estas bandas que tú me mencionas porque son bandas con muy buena factura musical, digamos, naturalmente son muy buenas interpretaciones musicales, pero también son buenas bandas en términos de letras, buenos contenidos

E2HSE: Sí

E: ¿No te atrapan las letras?

E2HSE: Sí

E: Sí, también te atrapan las letras

E2HSE: Sí, me atrapan las letras. La verdad es que cuando, yo creo que la diferencia que tienen las letras de las canciones, entre las letras de los libros, sería más que nada la melodía. Como contarla en una melodía ya es como que te atrapa más y que venga acompañada de la música como que te te causa más y te toca te toca más, de alguna forma

E: ¿Y alguna letra en particular que te guste así como de estas bandas?

E2HSE: Sí

E: ¿Cuál?

E2HSE: Sería mm como para elegir una, sería Black de Pearl Jam me gustaría

E: Me encanta, una de mis bandas favoritas

E2HSE: Ooo Black de Pearl Jam porque por las cosas que dice la verdad es algo muy... se siente que es de una persona que está muy enamorada y que de verdad le duele la pérdida de de su pareja

E: Oye y alguna vez has hecho este ejercicio de, me pasa a mí con una canción de Pearl Jam, que llegue a la canción, por la letra primero

E2HSE: Mjm

E: Así como... no no solo respira... y pasa que me conecté más con las letras, antes de conectarme con la canción. ¿Te ha pasado alguna vez que haya alguna canción que tú dices oh esto es solo como pa leer la letra, como que te hayai enganchedo con la letra no más?

E2HSE: Sí

E: ¿Sí?

E2HSE: Sería Wish you were here de Pink Floyd

E: Temazo

E2HSE: La verdad que con la letra es muy profunda y yo primero leí la letra como en una de estas típicas fotos que le ponen así la letra y me gus- y leí y me encantó, la verdad

E: Bueno, en realidad Pink Floyd en general como que tiene letras bien power, ¿no?

E2HSE: Sí, que llegan hasta

E: Oye y esa vez que conectaste con esa letra, en particular. ¿No te queda la sensación que a veces estar leyendo esas letras es como estar leyendo un poema?

E2HSE: Sí, eso sí. Es como estar leyendo un poema y eso es lo que la rima, como que te atrapa y también, que para que te atrape una canción o la letra de una canción, tiene que ver con tu estado anímico de ese momento

E: Ajá. ¿Cómo así? Desarrolla un poquito esa idea

E2HSE: Por ejemplo con Wish you were here es como lo que... es una letra, como una poesía de cuando extrañas a alguien y como el sentimiento de extrañar a esa persona y decirle que lo extrañas y la verdad es que me... en ese momento yo estaba con hartos problemas de depresión y esas cosas entonces estaba extrañando así como a mi mamá, por ejemplo. Que yo vivo con mi vivo con mi tía

E: Ya

E2HSE: Entonces a mi mamá no la veía y a mi padrino, que era el esposo de mi tía, pero murió falleció lamentablemente cuando yo era niño y... lamentablemente eso eso es lo que me conectaba

E: Oye, ¿y no logra pasarte eso a veces con un poema en la escuela?

E2HSE: Con un poema la verdad es que muy pocas veces nos han hecho leer poemas

E: Ya

E2HSE: Y la poesía la he estudiado y la he leído más por mi cuenta. Y la verdad es que la poesía me gusta

E: ¿Y qué has leído por tu cuenta?

E2HSE: He leído ee... algunos proe- algunos poemas de Pablo Neruda, algunos más que nada así como libros que tenían por la casa mis mis abuelos

E: ¿En la otra casa en que vivías o donde vives ahora?

E2HSE: Donde vivo ahora

E: Ya ¿Tú ahora vives con tu madrina?

E2HSE: Sí, con mi madrina

E: Y tus abuelos

E2HSE: No, yo vivo con mi madrina

E: Ya

E2HSE: Mis abuelos viven con mi mamá

E: Ah ya, entiendo. Y en la casa donde estaban tus abuelos había más libros

E2HSE: Sí

E: Ya, y ahí conectaste con un llegaste a un Neruda, por tu cuenta

E2HSE: Sí

E: Entiendo. ¿Y a la música cómo llegaste? ¿Quién es el de rock clásico? Porque alguien de tu edad no llega tan fácil a Pink Floyd, digamos

E2HSE: No desde la verdad es que de chico, nosotros siempre hemos sido una familia muy unida, familia hablando universalmente, nuestros mis tíos, mi bis abuela, toda esa familia es demasiado unida. Y la verdad es que yo desde chico, desde que tenía un año ee todos los inviernos y los veranos nos íbamos juntos de vacaciones, es decir la familia entera. Y a mí me tocó la me tocó que el mis primos, me habían, taban en su adolescencia en ese tiempo de los 90 y de los 2000, entonces era escuchar esa música todos los días cuando íbamos a la playa, porque mis mis primos eran muy numerosos entonces era escuchar esa música todos los días y era...incluso hay canciones que que te escucho ahora de algunas bandas y me recuerdan a esa época, es como 'esta canción yo la conocía' y era por eso

E: Claro

E2HSE: A The Beatles, llegué más que nada por mis hermanos, por mis por mis primo, que como vivo con mi tía son como mis hermanos

E: Ya

E2HSE: Entonces a ellos le gustaban mucho los Beatles y yo escuchaba y después ya empe me empezaron a regalar discos y ahí empecé más...

E: Y ahí fuiste de banda en banda, conociendo otras canciones

E2HSE: De banda en banda, sí

E: Y te pasa que cuando escuchas una canción, vas conectando con, por ejemplo, pa poner solo un caso The final cut también de Pink Floyd, cuando yo la escucho, me trae recuerdos de momentos específicos o el mismo Pearl Jam, en fin. ¿Te va recordando de esos momentos?

E2HSE: Sí, me voy recordando momentos, hay canciones y canciones que me van recordando momentos buenos de mi vida y momentos malos

E: Claro

E2HSE: Pero no necesariamente porque el momento sea malo, significa que el recuerdo también va a ser malo, sino que como es como una lección más que nada

E: Claro

E2HSE: Y básicamente cualquier canción que ten que me recuerde al pasado, le tengo un cariño muy muy grande

E: Y cuando tú haces música, ¿lo que haces es hacer las canciones de las bandas, vas sacando los bajos de ellos, las guitarras de ellos o también creas tus propios melodías?

E2HSE: Ee como recién toy empezando, la guitarra la empecé a tocar hace dos años y el bajo recién hace uno, empecé como cualquiera po ee con las canciones que más me gustaban, buscando tutoriales y tocando, pero también voy componiendo, de alguna forma

E: ¿Y dónde están esas composiciones?

E2HSE: Eee las tengo guardas en el celu, tengo así como más que nada como Reels chiquititos y después los voy uniando, pero no no pasa más allá de como crear una canción, o sea crear un ritmo y nada

E: Y cuando creas la música, ¿no te da por crear la letra también?

E2HSE: Muchas veces me ha dado, pero la verdad no sé... no sé cómo expresarme, básicamente en la en la letra

E: Ajá, entiendo. Oye y coméntame un poquito sobre eso de la lectura de Neruda, llegaste al Neruda, te encontraste con ese libro y lo leíste, digamos

E2HSE: Mjm

E: Ya, ¿y te ha pasado con algún otro, con poemas te ha pasado, me parece?

E2HSE: Mjm

E: Ya. Y pese a eso dices que no eres un buen lector

E2HSE: No

E: Y tienes sí una conexión con la poesía

E2HSE: Sí, una colección la verdad es que muy pequeña, porque ee poesía también en en la casa de mi familia también hay poca. Si ese libro el que yo tomé era como una colección de poemas chilenos, así como de escritores chilenos. Entonces más que nada no era como conectarme con una con un poeta si no que era como ir leyendo las poesías que iban

E: ¿Y te recuerdas qué te pasó con esa lectura, si hubo alguno que en particular llamara tu atención o algo que llamara tu atención?

E2HSE: La verdad todos me llamaron la atención, porque me ponía en el punto de vista del de lo que se trataba la poesía y de lo que de cómo quizás me imaginaba lo que estaba sintiendo el poeta y por qué lo estaba escribiendo. Entonces, me conectaba de alguna forma

E: Ya. Te faltaba la música para ti no más

E2HSE: Sí

E: ¿Y te pasó que leías como poniéndole música a la estrofa

E2HSE: Sí, de repente con alguna melodía, o cosas así, con algún ritmo y sí, la verdad es que me gustó harto

E: Entiendo. ¿Cómo me dijiste que según tú sería un mal lector entonces? Porque tú me dices "soy más bien un mal lector" ¿Qué significa pa ti ser un mal lector?

E2HSE: La verdad es que no no me nace el comprar libros o el ex- explorar más allá de unos de algunos ee escritores, la verdad. No me nace, si no que los libros llegan a mí más que de alguna forma, entonces por eso yo me no me considero como alguien que sea un buen lector

E: Y por el contrario, ¿qué sería un buen lector, entonces?

E2HSE: La verdad yo tengo la visión de un buen lector como alguien que... que se lee su libro, que siempre está leyendo un libro. Yo tengo hartos familiares que hacen eso, se leen un libro, terminan ese y comienzan otro y entonces pa pa eso es un buen lector pa mí, ellos hablan de tal autor, que les gusta seguir a tal autor o de repente si no tienen ningún libro, van a una librería y exploran cosas nuevas y entonces para mí eso sería un buen lector

E: Entiendo. En el colegio ¿cómo te va en la clase de lengua y literatura? Así como de nota

E2HSE: Me va regular, la verdad regular, desde que tengo no me va mal, no tengo rojos pero tampoco tengo así como seis ni sietes

E: Ya

E2HSE: Tonces me va regular, la verdad

E: Ya, ¿y qué es lo que te pasa con la lectura del colegio que no... por qué crees tú que no logras conectar? Me decías denante un poco sobre los temas, ¿pero qué otra cosa crees tú que hace que no te conviertas en un lector en el colegio?

E2HSE: Eee l el el de que se que te evalúen tu lectura como que me complica, porque la verdad es que todos los los libros que nos hacen leer y los cuentos tienen una evaluación pos posterior

E: Ya

E2HSE: No es como que nos hagan leer porque nos porque porque pa para averiguar así como para... para para solamente por por leer, solamente por hacer ese ejercicio, la verdad. Y es como que al al hacer eso como que nos no no, por ejemplo en las pruebas coeficiente 2 nos nos hacen libros y nosotros tenemos que hacer comprensión lectora, son como pequeños cuentos y la verdad es que ningún cuento tienen relación con el otro entonces es como como que uno se sacsa de onda cuando lee hace la prueba de corrido

E: Ya, como que en el fondo tiene que ver con que hay una forma de leer pa la prueba, en el fondo

E2HSE: Mjm

E: ¿Y cómo tú describirías esa forma de leer para una prueba? ¿Cómo tú te predispones para leer cuando sabes que hay una prueba de por medio?

E2HSE: Ee trato de subrayar hartas cosas importantes, los personajes. Me fijo más en los personajes, me fijo más en la fechas que dan, en esas cosas cuando de repente en alguno que otro libro que me ha gustado leer e yo me fijo más en la historia y esa es la cosa, así como me fijo en el qué va a pasar, pero aquí me tengo que fijar en lo que está pasando, no me puedo imaginar así como qué va a pasar en las páginas siguientes

E: Interesante eso. Desarrollalo un poquito más. Me estás diciendo que cuando lees para la prueba, te vas fijando en lo que va pasando, subrayas personajes, fechas

E2HSE: Exacto

E: ¿Y por qué haces eso? ¿Por qué subrayas personajes y fechas?

E2HSE: Porque el la mayoría de las preguntas que hacen los profesores es eso po, que desarrolla el estado anímico, desarrolla el físico de tal persona o el psicológico de tal personaje. Y lo mismo las fechas, te preguntan las fechas, como en qué fecha pasó tal acontecimiento

E: Y me decías que cuando algo te gusta, no lees lo que está pasando, sino lo que pasará. ¿Cómo es eso?

E2HSE: Sí, como que me voy, leo una página y antes de pasar la página, como que me imagino lo que va lo que quiero que pase o lo que me lo que me me gustaría que pasara, o como si yo estoy escribiendo el libro qué haría que pasara en la historia

E: Ah mira, que interesante. ¿Y eso aunque sea pa la prueba?

E2HSE: Eso aunque sea la prueba, aunque lo desarrollo más cuando no, cuando estoy leyendo por por leer, así como algún cómic o algún libro igual que alguno que otro me ha dao por leer igual así como, pero muy como muy a la lejana como leer un libro porque sí

E: ¿Y te recuerdas de alguno que hayas leído porque sí? Porque el Pijama a rayas, te gustó mucho, pero fue en el colegio.

E2HSE: En el colegio

E: ¿Y alguno que hayas llegado por tu cuenta?

E2HSE: Por mi cuenta...s ería la... La Arauca- ¿cómo era? La Araucana o La Araucaria, no me acuerdo

E: De Ercilla

E2HSE: Sí, ese más que nada. Porque hubo un tiempo en que estuve bien conectado con la cultura mapuche y todo eso, entonces ese lo leí por mi cuenta. Después igual me hicieron leerlo en el colegio, pero antes lo había leído por mi cuenta

E: ¿Y cómo llegaste a ese libro?

E2HSE: Porque claro, estaba investigando sobre la historia en Internet y viendo cosas y marcaban ese libro como algo muy importante para la historia del pueblo mapuche y algo que lo narraba de alguna forma, la guerra contra los españoles y eso, cuando los españoles llegaron a colonizar y eso

E: ¿Y por qué hiciste esa conexión con la cultura mapuche, cómo llegaste a eso?

E2HSE: Eee la verdad es que, ee con mi familia siempre viaja viajamos al sur, siempre viajamos al sur, entonces claro allá es como más más evidente en las calles está la cultura mapuche, hay algunos así como tiendas de remedios mapuche y cosas naturales y esas cosas. Y la verdad es que me llamó mucho la atención. Saber lo que había pasado, a mí me gusta mucho la historia, entonces como yo estaba conociendo esa tierra, el sur, me gustaría saber lo que los pueblos habían antes ahí

E: Ya, y ahí llegaste a La Araucaria y ahí tu lectura no fue sobre lo que está pasando, sino sobre lo que pasará

E2HSE: Sobre lo que pasará

E: Ya, y la principal diferencia para ti entre leer lo que está pasando, y lo que pasará ¿cuáles son esas diferencias?

E2HSE: Con lo que está pasando yo... me centro más en lo que me dicen a mí, lo que me dice el escritor en el momento yo trato de comprender comprender el libro como el escritor me lo como lo escribió para mí, para que yo lo comprendiera. Cuando yo me centro en lo que va a pasar, yo trato de leer el libro como yo lo quiero comprender, así como lo según lo que estoy leyendo

E: ¿Y haces alguna conexión emocional en alguna de las dos lecturas?

E2HSE: Sí, en alguna. En la en la del cuando yo leo solo como que me conecto más emocionalmente y le doy cierto significado a no sé a alguna historia, a algún relato con como me estoy sintiendo en realidad

E: ¿Y eso para las lecturas que son como no por tu cuenta, digamos, las que son más escolares, eso no te logra suceder?

E2HSE: No, eso no me logra suceder

E: ¿Y por qué crees tú que pasa eso?

E2HSE: Porque siento que me tengo que concentrar más en el libro de de otra forma, porque me lo me lo van a evaluar, entonces si no lo entiendo como el escritor lo escribió, si no lo entiendo como está escrito el libro, no voy a poder tener una buena evaluación

E: O sea es por la nota, en el fondo

E2HSE: Sí, por la nota

E: O sea como que te acostumbras a un tipo de lectura para un tipo de respuesta

E2HSE: Exacto

E: Y cuando no hay pregunta ni hay respuesta, lees de otra manera

E2HSE: Leo de otra manera, le doy cierto significado al libro según lo que yo veo

E: Perfecto, super interesante. Oye y coméntame un poquito esta buena experiencia que te ocurrió en 1° medio, dices que estabas con un problema de ataques de ansiedad, con una depresión, que no podías hacer nada y que algo pasó, en la asignatura que con la María Teresa leyeron algo y algo ocurrió ahí. Cuéntame un poquito

E2HSE: Eee la verdad es que yo en 8° repetí de curso

E: Ya

E2HSE: Y fue una experiencia muy difícil para mí porque mis amigos estaban en el otro curso y no me sentía ahí hallado hallado en ese curso nuevo, entonces tuve ahí varios cuadros de depresión

E: ¿Por esa causa?

E2HSE: Por esa causa, de hecho falté por un tiempo al colegio, estuve con psiquiatra, psicólogo y todo. Y la verdad que me quedó ese como asociar volver a clases con eso, con el como empezar algo nuevo y eso. Que como que cada vez que el está terminando el verano, me vuelve esa como ansiedad y todo por ee básicamente por recordar eso lo que tuve que que pasar.

E: Claro

E2HSE: Y eso me pasó en 1° medio, me pasó también durante 2° pero como en 2° no pude estar. En 1° medio me pasó lo mismo, las primeras semanas super mal, ee con la depresión, no podía hacer nada, cuando me cuando me dan esos ataques, no puedo hacer nada de lo que me gusta Por ejemplo no puedo tocar o sea ver ver algún video no me puedo entretener porque no pienso en el video, pienso en otras cosas que están en mi mente

E: Mjm

E2HSE: Y la verdad es que estaba estaba pasando por ese momento y... estaba en clase y la tocó con la profe María Teresa y claro po, nosotros teni íbamos a tener una la asig la prueba de

la prueba de la lectura del mes como en una par de semana, en un par de días, en un tiempo más. Entonces la profe María Teresa nos dio tiempo en esa clase para poder leer el texto

E: ¿Cuál texto era?

E2HSE: El consumo me consume, si es que no me equivoco

E: Del Tomás Moulian

E2HSE: Mjm

E: Ya

E2HSE: Yyy lo empecé a leer y la verdad es que más que por el por el libro el el tener mi cabeza ocupada le enfocada en la historia, enfocado en eso, en comprender lo que estoy leyendo. Me dio tranquilidad, porque el problema que yo tenía era mis pensamientos, era como que mis pensamientos me agobiaban y al leer como que me me distraía. Y en ese tiempo la... ese libro verdad es que no lo pude terminar de leer, porque no lo tenía, pero hice el ejercicio en la casa de que como me llegué ese mismo día de la casa y empecé a leer llegué a leer cómics y tengo mucha colección de cómics, por lo mismo porque me gustan y me agarré ahí al mundo de los cómics

E: Y eso lo lees por tu cuenta

E2HSE: Esos los leo por mi cuenta

E: ¿Y por qué te gustan los cómics?

E2HSE: Las imágenes me llaman la atención, el también me gusta mucho el arte entonces me me gusta el diseño, como están hechos los personajes y esas cosas, aparte de la historia que también me lla me me atrapa mucho

E: Ya, y luego vamos a retomar los cómics porque eso me interesa. Cuéntame un poquito esta experiencia, la profesora Tere les hizo leer entonces

E2HSE: Mjm

E: ¿Tú no tenías el libro?

E2HSE: No, yo no lo tenía pero me lo... en ese mismo momento nosotros fuimos a la biblioteca, los que no teníamos el libro, fuimos a la biblioteca a buscar los unas copias que habían en la biblioteca guardás, entonces ahí pudimos leer en ese momento alguna parte del texto

E: Y pa ti fue super potente porque te permitió salir de ahí, de ese estado emocional que estabai

E2HSE: Sí, sí

E: ¿Y qué te pasó en esa clase, leyeron después hicieron preguntas, conversaron o solamente leyeron? ¿Cómo fue eso?

E2HSE: Solamente leímos. La idea de esa clase era avanzar lo que más se pudiera en el libro porque la evaluación se venía, pero no terminamos con evaluaci o sea con preguntas ni nada eso si no que cada uno leía por su cuenta, estábamos todos callaos leyendo y eso

E: Y eso fue positivo porque te sirvió únicamente como terapia, como me decías tú

E2HSE: Mjm. Como terapia porque la verdad es que me agobiaba harto, no podía hacer nada sin dejar de pensar, así como dejar de pensar lo que estaba pensando

E: Claro. ¿Y cómo fuiste dándole significado al libro? Estabai muy metido en tu rollo, en tu angustia, en tu depresión y luego del libro, ¿cambió un poco ese estado de ánimo?

E2HSE: Sí, cambió más que nada no por... porque me concentré en el libro, no me concentré en pensar más más yo por decirlo de alguna forma, así como en buscar un significado al libro, porque al buscarle un significado ee yo me iba a conectar de nuevo con los sentimientos que me estaban pasando. Entonces yo estaba leyendo y comprendiendo el libro como me como me decía el el escritor

E: O sea que hiciste una lectura, como me decías den ante, de lo que está pasado, no de lo que pasará

E2HSE: No de lo que pasará

E: Y no lograste entonces hacer ninguna creación, ninguna invención, ninguna reflexión. Solo concentrado en la historia

E2HSE: Solo concentrado en la historia

E: Entiendo ¿Y eso generó algún cambio en ti? Quiero decir así como un aprendizaje,

E2HSE: Es que, de repente me de repente me di cuenta que de repente es bueno dejar de pensar también, dejar de imaginar, porque yo soy una persona que imagina mucho, que sueña mucho. Y de repente es bueno dejar de imaginar y soñar y solamente, enfocarte en cómo te están contando algo

E: ¿Y por qué crees que es bueno dejar de pensar, de imaginar a veces?

E2HSE: Porque de repente, uno al pensar mucho uno le va sacando situaciones que ni siquiera le van a pasar, ni siquiera van a existir, entonces como que uno se agobia por cosas que uno piensa, pero no por cosas que están que te están pasando, que te está diciendo

E: Entiendo. Ya, y ahí las profe les pasó el libro, estuvieron leyendo y se acabó la clase, digamos.

E2HSE: Se acabó la clase

E: Perfecto. Comentemos un poquito de los cómics, entonces me deci que esta lectura no tiene que ver con el colegio

E2HSE: No, no tiene nada que ver con el colegio

E: Ya, ¿y por qué te gustan los cómics? Me decías por la cosa visual, las historias ¿Y lees con frecuencias cómics?

E2HSE: Sí, la verdad es que leo cada vez que tengo oportunidad de comprarme uno nuevo, me compro uno nuevo para poder leerlo

E: Oye y cuándo lees los cómics ¿los lees con lo que está pasando o con lo que pasará?

E2HSE: La verdad con lo que con lo que pasará, yo al leer al ver tambi al leer y al ver la... la ilustración, me imagino qué otra ilustración podría haber adelante. Entonces con eso así como que me voy imaginando la historia, o me voy creando otro universo de esa misma historia pero con cosas como yo habría escri escrito la historia, como yo la habría desarrollado

E: Oye y ahí si te permites imaginar, soñar

E2HSE: Eso del de no permitirme soñar es más que nada cuando tengo esos ataques, tengo esos ataques de ansiedad y de depresión, que necesito dejar de pensar, necesito dejar de imaginarme cosas

E: Ajá, entiendo. Pero no siempre es malo imaginar y pensar. Es malo cuando estás en ese estado anímico, pero cuando no estás en ese estado anímico es bueno, porque te permite otras cosas, digamos

E2HSE: Mjm

E: ¿Y qué cosas te permite cuando estás leyendo un cómic, escuchando a los Beatles? ¿Qué cosas te pasan? ¿De qué te acuerdas, con qué te conectas, qué piensas?

E2HSE: Primero que nada me conecto con con mi con mi ser así como de imaginación de artista, porque a mí siempre me ha gustao el arte, siempre me he ido más por el tema del arte, de la música y esas cosas, el dibujo y eso. Y me conecto más con mi ser, con como con las cosas que me gustan a mí. Con eso de ser imagina... de imaginar mucho, de soñar ee me conecto con eso, escucho la música y me conecto con eso, me conecto con con con las melodías, con las letras, con todo. Y cuando leo los cómics me conecto con mi imaginación así como creativa, así como yo escribiría la historia y como yo hubiera diseñao esta viñeta

E: ¿Y nunca lo has creado tú mismo? ¿Nunca lo has hecho tu mismo?

E2HSE: He creado algunos como ee ilustraciones, no he escrito la historia, pero he creado como ilustraciones

E: ¿Y tienes un cuaderno de dibujos, algo así?

E2HSE: No, las tengo en un iPad que tengo pa pa dibujar

E: ¿Oye y tú me compartirías eso? Estaría feliz si puedo conocer el arte que tú haces

E2HSE: La verdad es que el iPad no lo tengo acá pero tengo un cuaderno que tengo hartos dibujos

E: ¿Y le podrías tomar fotos con tu celular y mandármelo?

E2HSE: Sí

E: Perfecto. Entonces, cuando tú me decías que conectabas con la música Pink Floyd, Pearl Jam, The Beatles, cuando tú escuchas una canción viajas, te vas pal pasado, conectas con esas salidas de la familia. Cuando leíste La Araucaria o ahora mismo cuando lees tus cómics, ¿haces alguna conexión también con la familia, con tu historia de niño o no te pasa eso?

E2HSE: Sí, la verdad es que de repente cuando cuentan la historia de algún personaje en algún cómic me imagino ee mi pasado y mi historia también, más que nada y con la música también me pasa eso, cuando recuerdo alguna melodía o alguna melodía me suena ee parecida a otra, ahí me voy conectando al pasado y a recuerdos que de repente se me vienen y no no sabía de ese momento, no me habían acordado de ese momento pero por escuchar esa canción, me recordó al pasado

E: Y eso, bueno, esa conexión es como bien emocional, supongo que es más íntima. ¿La compartes con alguien, no la compartes con nadie, lo conversas no lo conversas, qué haces con eso?

E2HSE: No, no lo converso, la verdad es que me me dejo el el recuerdo y empiezo a acordarme de todo lo que pasó ese día, de las personas que estuvieron implicadas, de cómo me sentía, después de cómo fue de cómo me marcó ese recuerdo y eso. Pero la verdad es que no lo comparto con otras personas

E: Se transforma en tu música no más

E2HSE: Ajá

E: Entiendo. Oye y hablemos un poco de la experiencia negativa. La experiencia negativa dices que más que una mala experiencia, que no es culpa del colegio ni de los profes, pero que tiene que ver con los retos, con los castigo. ¿Cómo es eso?

E2HSE: Es lo mismo porque yo no me leo los libros y la verdad es que me va regular en el colegio con la asignatura de lenguaje, entonces ee más que nada con los retos así como de que no me leo no me leo el libro, de repente llega la prueba del libro y me saqué buena nota, entonces es más que nada eso

E: ¿Y esos retos de dónde vienen de la casa, en el mismo colegio?

E2HSE: De la casa, de la casa. De mi de mi de mi tía que me dice, obviamente, que me tengo que poner las pilas pal colegio y eso

E: ¿Y qué opinión te merece eso?

E2HSE: La verdad es que tiene razón, tiene razón si más que nada tiene que ver con mi futuro, tiene que ver con lo que va a pasar y se está preocupando por mí, entonces tiene todo el derecho

E: Entiendo. ¿Oye y en la escuela hay retos, hay castigos también por la no lectura?

E2HSE: La verdad es que el la profe cuando no leíamos el libro o cosas así, nos mandaba una una comunicación al apoderado que tiene que venir firmada así como pa la pa que el apoderado supiera que nosotros no habíamos leído el libro

E: ¿Y qué te pasa con eso?

E2HSE: No es que también tiene toda la razón po, si también tiene que está cumpliendo su rol como profesor de avisarle al apoderado que no estamos cumpliendo con las cosas que nos están pidiendo

E: Sabes lo que me llama la atención, Lucas, que hagas tanta conexión emocional, tanta reflexión tanta creación con el cómics, con la música, con lo que me contabas de La Araucaria y que no te pase eso con las lecturas del colegio. Me llama mucho la atención, ¿tú cómo explicarías eso?

E2HSE: La verdad es que... no me nace decir así como ya ahora voy a leer, si no que mi mamá me dice 'no hai leído el libro' entonces yo voy y lo leo como ya... así como desganao porque quiero estar haciendo otra cosa. Entonces yo creo que eso, porque cuando yo escucho una canción lo hago porque yo quiero escucharlo, porque yo no quiero estar haciendo nada más en ese momento que escuchando esa canción. En cambio cuando cuando los libros es como que tengo tiempos designados pa estudiar de repente y claro, yo de repente quisiera no sé estar saliendo con mis amigos o haciendo otra cosa

E: ¿Con tus amigos compartes el gusto musical?

E2HSE: Sí, con mis amigos compartimos el gusto musical

E: Y cuando salen comparten también sus experiencias con la música, dialogan sobre eso

E2HSE: Sí, también de repente tocamos algún instrumento eee o nos mostramos canciones nuevas y esas cosas de repente, nosotros nos conocemos desde chicos, entonces nosotros hemos ido creciendo y sabemos que tal canción tiene tal significado para nosotros. Y hemos ido descubriendo bandas juntos, entonces es algo muy muy de de piel, muy que tenemos...

E: Oye y esos significados, que tú me deci conocemos los significados de cada uno, ¿son muy distintos de pronto? ¿les significan cosas distintas la misma canción?

E2HSE: Sí, sí

E: ¿Tienes algún ejemplo, como pa entenderlo?

E2HSE: Por ejemplo pa mí eee Be Yourself de Audioslave ee significa como como que tú tienes que vivir la vida o los momentos como te tocó no más, pero tú tienes que ser tú, sin importar lo que te esté pasando. Pero para mis amigos significa como de Be Yourself tiene que

ser como que guiar la vida en tu camino, así como lo que te pasa es porque tú lo hiciste en algún momento

E: Ah ya ¿y discuten sobre esa cuestión?

E2HSE: No, la verdad es que nos respetamos las cosas, si nosotros nunca hemos discutido por la música. Si nos respetamos todas las cosas que pensamos y esas cosas

E: Y por ejemplo ¿nunca te ha pasado que sobre algún poema, algún cuento, tú le das un significado distinto a alguno de tus compañeros como con la música?

E2HSE: Sí

E: ¿Y eso no lo conversan? ¿No te parece un poco lo mismo que te pasa con la música? ¿O definitivamente cuando la lectura cuando es del colegio, no te pasa?

E2HSE: No me pasa más que nada. O sea de repente me pasaba cuando llegaba el día de la prueba y como que estábamos hablando sobre el libro pa pa ayudar a recordarnos y ahí surgía así como “no, yo saqué este significado como de esta forma” y ahí conversábamos y todo, pero no no lo conversábamos así como espontáneamente la verdad

E: Era como pa la prueba, siempre es pa la prueba

E2HSE: Sí

E: Ya. Si yo te dijese cuáles son pa ti las principales diferencias entre la experiencia positiva y la negativa, ¿dónde se diferencian?

E2HSE: La principal sería la evaluación, la nota sería

E: ¿Cómo así?

E2HSE: Porque por ejemplo con la experiencia positiva, yo cuando leí ese libro, no estaba pensando en la nota que iba a pasar porque la prueba todavía no iba a ser. Entonces y a parte que estaba pasando con mis cosas emocionales, entonces me concentre más en leerlo por leerlo por entretención, leerlo por averiguar sobre el libro. En cambio con la experiencia mala es eso, con los retos y con las cosas malas que me han llegado por lo por las notas

E: ¿Y eso tú lo entiendes? O sea dices tiene razón mi tía, tiene razón porque piensas que es tu futuro en el fondo

E2HSE: Sí, obvio si ella no lo hace por pasar por hacerme pasar un mal rato, lo hace porque se preocupa por mí

E: Oye, me interesa ir a la última fase de la entrevista y me interesa que conversemos sobre qué es lo que habitualmente ocurre con la clase de literatura en el colegio, cómo son

E2HSE: Las clases más frecuentes sería llega la profe, obviamente, ee y nos hace leer un texto, trae guías, nos hace leer un texto y después hacer comprensión lectora, después nos hace preguntas sobre los textos y esas cosas. Nos ha explicado como cuando tenemos así una evaluación, nos explicó que primero nos ayuda más leer las preguntas y leer después leer el texto, porque ahí te vai respondiendo las respuestas en el momento y uno va... uno se mentaliza en buscar eso. Pero eso más que nada

E: Entonces, llega la profe, les pasa una guía, a veces con el libro escolar

E2HSE: Sí, a veces con el libro escolar del ministerio

E: ¿Lo ocupan hartó, poco?

E2HSE: La verdad es que lo ocupamos hartó, la verdad es que, si es que no me equivoco, casi todas las clases de la profe nos hacía ocupar el libro

E: Ya, entonces es el libro, una guía, leen un texto, un poema, un algo y ¿después? ¿hacen preguntas?

E2HSE: Sí, hacemos preguntas

E: De comprensión de lectura, me decías

E2HSE: Comprensión de lectura

E: ¿Y, después de eso qué es lo que hacen?

E2HSE: Después de eso básicamente termina la clase. La profe nos da de repente un texto, de repente dos textos, de repente nos da nos da las preguntas que vienen con ese texto y ella nos hace otra pregunta como de desarrollo más personal así como como qué qué apreció uno sobre el texto

E: Ah ya, esas preguntas las suma ella

E2HSE: Las suma ella

E: Oye y cuando están leyendo, ¿de qué manera habitualmente leen, en silencio cada uno un texto, en equipo?

E2HSE: La verdad es que la profe nos pregunta muchas veces así como cómo prefieren leer esto, si prefieren hacerlo en grupo, pero la mayoría de las veces, decimos todos individual, todos individual. De repente lo que hace la profe sí como pa engancharnos con la lectura es que llegamos y la profe lee el primer párrafo, por decirlo de alguna forma, así como en voz alta y todos vamos siguiendo con siguiendo nuestros libros y después de que termina de leer ese primer párrafo, nosotros seguimos leyendo en silencio cada uno nuestro texto

E: ¿Y van conversando sobre las cosas que están pasando?

E2HSE: No, eso no. Eso después cuando ya termina, la profe ya revisa todo el desarrollo y ahí va preguntando las preguntas o sea va diciendo las preguntas en voz alta y ahí cada uno va desarrollando lo que uno pensó y lo que uno eee respondió

E: Y ahí lo van compartiendo, interactuando

E2HSE: Ahí lo vamos compartiendo, interactuando, esas cosas

E: Ya ¿y ahí pasa materia también?

E2HSE: Sí, pasa materia. Pasa más que nada los también, o sea pasa la materia que viene, que toca en el por el mes, pero todo tiene que ver de alguna forma con la comprensión lectora, así como con con los con los tipos narradores, con los tipos de repente cuando vimos la rima vimos los tipos de rima y esas cosas

E: Y en todo este rato tú estás haciendo la lectura mucho más de lo que está pasando

E2HSE: Sí, de lo que está pasando

E: Y por ejemplo hay un texto que te hace reflexionar más, que te hace pensar más, ¿dejas ese tipo de lectura más reflexiva porque deci bueno tengo que hacer esta porque me va a evaluar o igual te permites ese otro espacio? ¿Qué pasa ahí?

E2HSE: La verdad es que cuando me cuando me gusta un texto en el colegio ee trato de terminar la actividad lo antes posible así como lo que decía la profe es como veo las preguntas y lo termino y cuando lo termino, lo vuelvo a leer pero de la forma así como de de comprenderlo más de lo que yo estoy comprendiendo

E: ¿Y tienes algún ejemplo de eso? Como para entenderlo

E2HSE: Eee sería con uno que me... no me acuerdo cómo se llamaba el texto, pero lo leí hace poco también, lo hicimos aquí en clases virtuales era un texto de sobre una familia, o sea un grupo de pareja que llegaba estaba de vacaciones en Italia y como que él se enamoraba del tipo y todo o sea del recepcionista del hotel y el después te mostraban como la relación que tenía la pareja y eso, y claro po cuando recién cuando yo respondí las cosas, ya respondí los que los tipos de desarrollo, así como lo que decía la profe, los tipos de narrador y esas cosas y después cuando lo volví a leer me traté de buscar por qué la mujer se había enamorado de la otra persona y claro y ahí me doy cuenta que tiene que ver mucho con lo que el como el esposo la trataba, de las situaciones también que estaba viviendo y el de cómo ella se sentía

E: Y ahí hiciste una reflexión distinta

E2HSE: Sí, hice una reflexión distinta

E: Ya ¿y esa reflexión que tuvo la conectaste con tu historia, con las emociones, cómo fue?

E2HSE: Sí, la conecté de qué haría yo si yo estuviera pasando lo mismo que está pasando ella y como... así como que yo decía si yo estoy pasando lo mismo que está pasando ella y por ejemplo der repente conozco un día a alguien así como que me trata distinto, así como yo quiero, obviamente también voy a llamar la atención de esa persona

E: ¿Y te ha pasado alguna vez algo así?

E2HSE: Sí, la verdad es que sí

E: ¿E hiciste esa conexión?

E2HSE: Sí, esa conexión

E: Te acordaste de lo que te había pasado. ¿Y había preguntas sobre esa reflexión que tú hiciste o no?

E2HSE: No, ahí no. Ahí habían estas preguntas que nos habían dejado no más, así como que venían con el con la guía, así como en el texto en el Word, pero no, ninguna pregunta así como de desarrollo de lo que uno había visto

E: ¿Y te gustó esa reflexión que hiciste? ¿Sacaste algo en limpio, algún aprendizaje después de esa lectura o no? ¿Aprendiste algo de esos personajes?

E2HSE: La verdad es que con con lo mismo con lo que no sé si con lo que había pasado, porque hasta ese momento yo no había comentado esa situación que me había pasado con

nadie, al leerlo yo supe de que hay algo más que viene de nosotros, que obviamente si lo estamos pasando mal y otra persona nos trata mejor, vamos a nos va a llamar la atención esa persona, entonces ahí me sentí como comprendido así como de que lo que yo hice no lo hice solamente yo también otras personas lo han pensado y otras personas incluso en los textos les ha pasado

E: ¿Y hubo algún cambio en ti con eso?

E2HSE: La verdad me sentí más cómodo, porque cuando yo recordaba eso de alguna forma sentía la culpa porque me estaba llamando la atención otra persona cuando yo estaba con alguien, pero ahí yo dije claro po es algo de los seres humanos que si nos trata otro mejor, obviamente nos va a llamar la atención

E: Oye super buen aprendizaje. Ya me quedó claro entonces las clases son habitualmente el libro de texto, preguntas, contestar, si algo llama tu atención cambia tu forma de leer

E2HSE: Sí

E: ¿Y con los libros mensuales, cómo es más o menos la cosa tradicional, cómo son los libros mensuales?

E2HSE: Eee los libros mensuales lo que hace la profe es que nos da el libro y nosotros tenemos que leerlo en la casa, muy pocas veces el la profe nos hace leer el libro en, ahora en llamada o en su momento en las clases y muy pocas veces la profe me preguntaba nos preguntaba del libro, entonces ese es como el lo que nos hacen hacer

E: Es como mira este es el libro mensual, hay que leerlo y nos vemos después en la prueba

E2HSE: Exacto, nos vemos en la prueba

E: Y entremedio ¿conversaban sobre los personajes, sobre la historia?

E2HSE: No

E: Y ella sí les decía bueno el libro trata de eso, les ponía un contexto

E2HSE: Sí, obviamente, cuando nos presentaba el libro ella nos decía claro el sobre el escritor, nos contaba sobre la historia del libro así como para nosotros ir preparados cuando lo vayamos a leer pero después no había ninguna intervención durante el trayecto entre que nos presenta el libro y que tenemos la prueba

E: Y en esta lectura mensual, ¿tú te predispones a leer de qué manera? Porque antes me decíai que uno puede leer lo que está pasando y lo que pasará. ¿Cómo lees el libro mensual?

E2HSE: Con lo que está pasando, trato de leer de comprender lo que está pasando la situación y no me voy más allá del plano sentimental, me voy más allá de de comprenderlo como de de comprender al personaje

E: ¿Eso no lo haces?

E2HSE: No, eso no lo hago

E: Y eso porque sabes que la prueba va a ser de esa forma, me imagino

E2HSE: Sí, ya sé cómo es la prueba

E: Oye y delante me decías que pocas veces terminas los libros

E2HSE: Mjm

E: ¿Será un poco por eso, crees tú? ¿Por qué estai muy concentrado en lo que está pasando y no en lo que pasará?

E2HSE: Sí, porque yo creo que para para que un libro te llame la atención, uno lo tiene que conectar consigo mismo, lo tiene que conectar con con su vida, con situaciones que te han pasado, y cuando uno no hace eso la verdad es que no llama tanto la atención y como cuando un cuando uno tiene esa conexión con el libro, uno lo lee porque quiere saber más porque se quiere porque le llama la atención, porque le gusta, pero cuando uno tiene esa conexión con ee de solamente entender lo que está pasando en el momento y eso, uno lo hace más por la evaluación y por la nota y eso

E: Y lo cómics Y La Araucaria y los libros de Neruda o la música, como siempre estás escuchándola para crear o viendo lo que va a pasar, poniéndote en el lugar, esos sí los terminas

E2HSE: Esos sí los termino

E: Entiendo. ¿Y esto que es muy frecuente ha sido en los dos colegio? ¿Tú siempre has estado en el Sebastián Elcano?

E2HSE: No, yo estuve en un colegio, al Sebastián Elcano llegué en séptimo y antes de eso estuve en el San Ignacio que está por aquí donde yo vivo también

E: ¿Y siempre ha sido igual el tipo de clases?

E2HSE: Siempre ha sido igual

E: O sea ya te acostumbraste a una manera. ¿Oye tú sabes eso qué les provoca a tus compañeros, lo conversan, es un tema de conversación o como que pasa piola?

E2HSE: La verdad es que no, la verdad es que no lo conversamos o yo por lo menos no lo converso con ellos porque no tengo esa cercanía de con este curso que es en el que estoy, entonces la verdad es que no lo conversamos, solamente acatamos como lo como tiene que ser la cosa

E: ¿Y en la clase tú alguna vez has planteado todo esto, le has dicho a la profe, o no participas mucho en clase?

E2HSE: La verdad es que participo con lo justo, con lo de de repente cuando tomamos decisiones o de repente cuando la profe pregunta, no porque yo digo “sabe profe, no me parece esto”

E: ¿Y te preguntan habitualmente?

E2HSE: En la clase que más preguntan es en consejo de curso más que nada

E: ¿Y en la clase cuando es literatura, te piden la participación, o no?

E2HSE: No, no

E: ¿A quién le íde más la participación?

E2HSE: Al... nos pide la participación, pero más que nada así como por de repente pa ayudar las lecturas y esas cosas, pero no nos pide la participación para saber qué pensamos nosotros sobre el sobre el método de estudio, sobre tal cosa

E: ¿Y cuando les pide la participación es a distintos compañeros, siempre a los mismos?

E2HSE: No, a distintos compañeros, distintos compañeros

E: Ya, entiendo. En general, en los colegios que has estado, ¿con qué aprendizaje te quedas tú de tu relación con la lectura literaria? ¿qué cosas sacas en limpio? ¿Cuáles son tus aprendizajes?

E2HSE: Bueno, las cosas que saco en limpio es como que de repente cuando tengo algún problema o alguna situación que me incomoda, no la puedo contar a otras personas, de repente me toca que en algún texto esa situación esa misma situación está pasando, entonces me siento como que no me ha pasado solamente a mí y es como que siento que a otra persona también le pasó y me siento más tranquilo

E: ¿Pero ese aprendizaje lo has hecho en tu lectura más reflexiva, o sea más por tu cuenta?

E2HSE: Mjm

E: Hay un aprendizaje de esta lectura que tú llamas de lo que pasará

E2HSE: Mjm

E: Que es como esto, ¿no?

E2HSE: Mjm

E: ¿Y la lectura de lo que está pasando, has sacado algo en limpio?

E2HSE: Algo en limpio, la verdad es que no porque me concentro solamente en en más que nada en cosas específicas, en cosas así como de estudiar a los personajes cómo son porque de eso me van a preguntar o de aprenderme los nombres de los personajes o aprenderme ee en qué capítulo aparecen los personajes y esas cosas

E: Entiendo, entonces ¿y algún aprendizaje como para la vida, para la reflexión que tú recuerdes que haya venido de la lectura? Que puede ser del colegio o no del colegio

E2HSE: La verdad de la lectura eee eso también de de ir leyendo buscando algo específico como buscando los personajes y las fechas y eso, me ha servido no solo para la asignatura de literatura si no también para otras asignatura o de repente cuando he tenido que, fuera del colegio, he tenido evaluaciones en algunos cursos o cosas así

E: ¿Cómo que cursos?

E2HSE: Eee por ejemplo yo tuve un curso de de ba de bajo ee de cómo se llama esto de clases de bajo, más que nada, entonces ahí claro, de repente era como más no eran tan no era tan así como de tocar alguna canción ni nada, sino que era como de comprender las notas y esas cosas, entonces era algo como más escrito y de repente cuando tenía las las preguntas, yo de repente iba leyendo leyendo los textos que nos hacían sobre los compases o sobre los las notas y eso y iba buscando las cosas que nos iban a preguntar

E: O sea ahí te sirvió ese aprendizaje

E2HSE: Mjm

E: Vale y con las otras experiencias musicales, ¿qué cosas has aprendido como importantes?

E2HSE: Con la música demasiadas cosas, muchas cosas, casi todas las cosas que... lo que soy ahora tiene que ver con la música, con canciones, con las letras de las canciones y cosas así, como con documentales de la misma persona, del mismo vocalista o del mismo grupo, tiene que ver casi todo lo que soy ahora como la filosofía de vida tiene que ver con eso, con las canciones

E: ¿Cuál es esa filosofía de vida?

E2HSE: O sea de que la yo no he tenido una vida muy difícil, o sea muy fácil, pero tampoco he tenido la más difícil, porque cada uno tiene sus guerras, sus luchas en la vida, entonces de repente como que las canciones me ayudaron a ver que lo que me está pasando es malo, pero podría ser peor, entonces no tengo que caer en eso como de "aaah, como que lo estoy pasando mal y de que tal cosa tal cosa" porque hay gente que lo está pasando peor, entonces si esa gente está pudiendo salir adelante, yo también puedo salir adelante con lo mío

E: ¿Y esos aprendizajes los hiciste porque con la música estás leyendo siempre como lo que pasará?

E2HSE: Sí, como con la letra también con lo que me dicen y esas cosas

E: La última pregunta, Lucas. Considerando toda esta conversación, considerando tus experiencias buenas, malas, ¿cómo sería para ti una clase perfecta de literatura?

E2HSE: La clase soñada sería que la profe llegara con un texto, con una guía que tuviera preguntas como lo que hace, ee hacer eso, leer el texto, responder las preguntas y después de eso hablar sobre el texto, hablar sobre cómo, por ejemplo viendo el título, qué cosas hubiera escrito uno con ese título, así qué historia, como cosas así para fomentar más la imaginación. De repente un día ir a la biblioteca y cada uno escoge su libro que quiere leer este mes

E: ¿Y eso no lo hacen mucho? ¿No toman muchas decisiones sobre qué leer?

E2HSE: No, a nosotros nos llegan los libros mensuales a principio de año de cada mes, no tenemos no elegimos el libro

E: ¿Y cómo conectarías tu experiencia con la música con la clase? ¿Tendría alguna conexión? ¿Podría tener que ver algo la música con la literatura?

E2HSE: Eee sería más que nada el... el aprender sobre... sobre... sobre una persona o sea sobre el escritor, como en la música aprender sobre un autor como no solamente leer un libro, sino leer como todo el trabajo que esa persona ha hecho y también ver la biografía, también ver el porqué de esa persona escribió tal libro y esas cosas

ESTUDIANTE 3

E: Me gustaría partir con algo que me llamó mucho la atención, algo que escribiste, que decía algo así como que en tu experiencia las buenas notas no eran algo muy común. Entiendo que eso es porque te cuesta en la asignatura de lengua y literatura, no te va muy bien. ¿Cómo es eso?

E3MSE: Es que yo tengo un problema de aprendizaje yo tengo educación diferencial que me cuesta entender bien las cosas, así que las... para mí que tengan un 4 ya estoy feliz

E: ¿Qué significa eso de un problema de aprendizaje? Perdóname, no entiendo mucho eso

E3MSE: Que me cuesta como entender la los significados, creo que era. No estoy muy segura, pero sé que tengo educación diferencial desde que entré al colegio

E: ¿Y eso qué significa, qué tengas educación diferenciada?

E3MSE: Eee

E: En la práctica, digamos, ¿qué significa eso?

E3MSE: No sé sinceramente, no sé. Como que me cuesta entender algunas cosas, como eee... ay... ee no sé cómo explicárselo

E: ¿Y te hacen pruebas distintas, algo así?

E3MSE: No, pero me bajan un poco el porcentaje de rendimiento, como por ejemplo ya, si la prueba era al 6,0, al 5,0 o 5,5

E: Ya, entiendo. Entonces, ¿en lenguaje no te va muy bien en cuanto a notas?

E3MSE: En la mayoría de ramos no
E: Ya. ¿Y eso cómo te hace sentir?
E3MSE: Mm bien
E: ¿Sí? No es un tema para ti
E3MSE: No es un tema tan importante, como 'ah ya, estudia, sácate un 4 y estamos al otro lao'
E: Oye, si yo te preguntara, en cuanto a la lectura literaria, siempre que hablemos de lectura en esta conversa hablamos de lectura literaria, poemas, cuentos. Si yo te preguntara eres una buena lectora, una mala lectora, ¿qué me dirías tú?
E3MSE: Mala porque no no me llama mucho la atención, o sea no es como que yo pase por algún lugar o que me pregunten qué quiero de regalo y yo diga al tiro quiero como un libro
E: ¿Y qué significa para ti ser mala lectora?
E3MSE: Que no me llame mucho la atenc- no llama... no estar ahí como al tanto de la lectura como ee tar siempre como un con un libro, por ejemplo cada mes tar leyendo un libro como por cuenta propia
E: ¿Y tú tienes compañeros o compañeras que sean buenos lectores, según tú?
E3MSE: Sí, yo creo que sí
E: ¿Y ellos cómo son? ¿Cómo tú describirías a un buen lector entonces?
E3MSE: Mm... no sé es que como que entienden más lo que quiere decir el libro, como que al ver en título ya ya cachan más que que con el libro en sí
E: O sea para ti ser un buen lector es como comprender bien
E3MSE: Mjm, exacto
E: Tú sientes que no comprendes bien los libros
E3MSE: Sí
E: Ya, entiendo. ¿Oye y qué cosas pasaron para que tú llegaras a ser una mala lectora? Quiero decir en el colegio, en tu familia, ¿por qué crees que nunca te motivaste con los libros?
E3MSE: No me llaman mucho la atención
E: Claro ¿y por qué crees tú que no te llaman la atención? En general, ¿cuál crees tú que es la razón o las razones?
E3MSE: No sé
E: Entiendo ¿tú en tu familia tienes hermanos o hermanas?
E3MSE: Sí, tengo dos hermanos
E: Ya, y en tu casa tus hermanos, tu papá, tu mamá, con quienes tú vives, ¿hay gente que lea normalmente?
E3MSE: Mi mamá mayormente, le encantan los libros sobre todo los largos. Tienen 200 300 páginas
E: Ah a tu mamá le gusta la lectura
E3MSE: Sí, le encanta
E: ¿Y con ella nunca te has metido al mundo de la lectura, ella nunca te ha recomendado, nunca han conversado de libros?
E3MSE: A veces pero como que son como no sé como que no me llaman mucho la atención
E: Entiendo, sin embargo La contadora de películas te llamó mucho la atención
E3MSE: Sí
E: ¿Y por qué pasó esto? ¿Por qué crees tú que esta sí te llamó la atención? A diferencia de otras que tú dices no me llamó mucho la atención, aquí sí
E3MSE: Porque fue algo que pasada comúnmente en esa época
E: ¿En qué época? Cuéntame un poquito del libro
E3MSE: El libro se trata de una niña de 13 años que vive con su su padre, que es es lisiado de la cintura para abajo, y tiene ee 6 hermanos, ella es la menor y es la única niña de esa familia. La madre se fue porque desde que al padre le sucedió algo en el trabajo ya no puede pudo trabajar más y la niña y le pasan ee plata a la niña para que vaya a ver las películas que están en estreno por decirlo así en el cine en esa época
E: ¿En qué época? ¿En qué época más o menos pasó esto?
E3MSE: Eee no sé mil... en lo de las salitreras
E: Ah perfecto, porque tú decías que en el colegio estaban viendo esa materia justo, estaban hablando de la época ¿En qué ramo? ¿En lenguaje?
E3MSE: Sí

E: Ya, y entonces tú llegaste a este libro y conectaste

E3MSE: Sí, vi la... primero vi el título y dije 'ya, debe ser bueno, se ve interesante' después empecé a leer y me empecé a enganchar cada vez más y me gustaba como que no quería que nunca terminara el libro porque era tan bueno, y después al final las cosas fueron trágicas. El hermano, uno de los hermanos murió, el otro se fue a ser profesional, el papá murió y ella quedó ahí sola en el lugar, esperando visitantes, turistas

E: Oye, aclárame algo, denante me decías que para ti un buen lector es aquel que comprende bien, aquel que le gusta lo que está leyendo y en este caso a ti te gustó y entendiste lo que estabas leyendo y sin embargo, dices que eres una mala lectora, ¿te entiendo bien?

E3MSE: Sí, porque lo que me refería a ser buena lectora era que en cualquier libro enganchaba rápidamente, entendía al instante, en cambio los malos como que algunos no más

E: Tiene que ver con que el buen lector para ti es aquel que con todos los libros es capaz de enganchar

E3MSE: Sí

E: Ya, ¿y de dónde viene esa idea? ¿Cómo llegas a esa idea?

E3MSE: Sinceramente no sé, mi mente dice eso y yo...

E: Tiene que ver con esta cosa que tú me decías al principio de tener una educación diferenciado ¿o según tú no tiene ninguna relación?

E3MSE: Yo creo que no tiene ninguna relación

E: Ya Oye y cuéntame un poquito más del libro, ¿qué cosas fuiste sintiendo? ¿qué cosas te pasaron con el libro?

E3MSE: Que yo me sentía la que interpretaba todas las películas y hacía los cambios de personajes, los cambios de voces y de, por ejemplo, están en el desierto y después de la nada, pasan a... andar en caballo, por ejemplo

E: Y tú ibas imaginándote como que estabas ahí

E3MSE: Sí

E: Ya ¿y por qué conectaste con el personaje, qué tuvo este personaje que te llamó tanto la atención? Porque en el texto decías que conectaste con la niña

E3MSE: Sí

E: Ya ¿qué cosas tenía esta niña que llamaron tanto tu atención?

E3MSE: Era amable, que era atenta y no se hacía tanto problema por las cosas que no tenía y por las que tenía, como que se las arreglaba fácilmente

E: Ya, oye ¿y tú crees que tienes esas características también?

E3MSE: Sí

E: Entiendo ¿y te fue bien en la prueba?

E3MSE: Sinceramente no me acuerdo

E: No te acuerdas, no te parece muy importante lo de las notas parece

E3MSE: No po, no

E: ¿Y en esta prueba te hicieron la misma prueba que al resto de tus compañeros o fueron pruebas distintas?

E3MSE: No, todas son iguales

E: Ya, perfecto. Oye y cuéntame un poco cómo fue esta experiencia, ¿fue con las lecturas mensuales, no?

E3MSE: Sí, son con las lecturas mensuales

E: ¿Oye y te ha pasado con otros libros que enganchas como con este? ¿O es el único en la vida que te ha enganchado así?

E3MSE: No, con el que más enganche fue con, con el primero que me enganché fue con... ee... ee ah El Mundo se vuelve loco algo así, Cuando todos nos volvimos locos. Que me acuerdo bien que había empezado con una fiesta, pleno 8°, 7°, 8° por ahí, fue en una fiesta ya estaban como en 1° medio los personajes y decidieron ir a carretear y como el protagonista, antes sus padres le habían ee enseñado a beber, como decir ya "tal vino tiene cierto saber, prueba un poquito", como que le iban dando a probar y... como lo después de ese libro de que ee de que leí esa parte le pregunté a mis padres '¿podría yo probar?' y me dijeron que sí, y ahora voy probando de a poquito como pa cachar ee cuáles me gustan, cuáles encuentro parecidos, pero me dejan probar de a poquito

E: Ah mira, o sea después del libro tú dijiste esta experiencia me gustaría vivirla, digamos

E3MSE: Sí, para no pasar ridículo y terminar borracha como pasaba en el libro, que tomaban sin saber como 'pa dentro no más', y terminaron varios vomitando, otros en el piso echados durmiendo

E: Oye y por qué crees tú que hay ciertos libros, como este que me cuentas, como La contadora de películas con que conectas, porque te sientes igual a los personajes, porque te acuerdas de algo de tu familia. ¿Por qué crees que conectas con esos libros?

E3MSE: Con... con el primero que fue Cuando nos volvimos todos un poco locos, no sé por qué pero me llamó mucho la atención de que el personaje particular, el personaje principal ee sabía ee las consecuencias de de el por qué toman mucho o el hecho también de que sabía los sabores, sabía qué hacer y en la medida que que tenía que tomar. Y ahí yo dije 'ya po, me quedan 6 años pa mis 18 y no pienso terminar borracha o vomitando, o no saber dónde estoy'

E: Ajá, ya entonces tú dijiste quiero hacer lo mismo del libro, en el fondo

E3MSE: Sí, lo mismo que el personaje

E: Ya

E3MSE: Para no quedar en ridículo, más que nada

E: Te entiendo perfecto. Y volviendo a La contadora de películas conectaste porque las características del personaje se parecían a ti

E3MSE: Sí

E: Y porque te fuiste imaginando las cosas que pasaban

E3MSE: Sí, también

E: ¿Oye y qué fuiste haciendo con esas cosas? ¿Cuando tú te ibas imaginando, lo ibas conversando con alguien, te lo guardaste tú?

E3MSE: No, se lo cuento todo a mi mamá

E: Ah ya, ¿y cómo fue esa conversa con tu mamá?

E3MSE: Eee porque ella me pide que haga resúmenes para que cuando llegue el momento de la prueba ee no me pierda y lea el resumen antes, no sé, el día antes de la prueba o horas antes para después no perder el hilo y esas cosas

E: Ya, ¿a ti te gusta esa conversación con tu mamá?

E3MSE: Sí, se ha hecho una costumbre. Que así es más fácil para mí a e ee estar en las pruebas y no quedarme como en blanco, como "qué pasó aquí, no me acuerdo" como para... para poder completar bien la prueba

E: Ajá, oye y cuando tú decías me fui haciendo una película en mi mente con La Contadora de Películas, ¿no se te ocurrió ir más allá y crear tu propia historia, inventar tu propia película, solo fue como la imaginación?

E3MSE: Sí, fue como la imaginación, más que nada. Porque yo no no creo que tenga la capacidad para crear una película como tal

E: ¿Por qué crees que no tienes esa capacidad?

E3MSE: Que mi imaginación va más con lo y... lo que va sucediendo o sea yo podría hacer una película de mi vida actual, cómo va, con quién hablo, con quién no hablo ee cómo son las relaciones con mis hermanos, qué hacemos, que no hacemos, las celebraciones y esas cosas, pero más allá de eso, no

E: ¿Oye y en el libro habían personajes que se parecían a personas de tu familia, o solo tú te identificaste con la protagonista?

E3MSE: Solo yo me iden identifiqué con la película

E: Oye y tú me dices que cuando conversas con tu mamá todo resulta más fácil ¿y en el colegio no conversas con tus compañeros, con la profe? Para que te resulte más fácil también

E3MSE: Sí, a veces hablamos de a veces em... hablamos, nos juntamos un rato, pero yo no soy tan sociable en el colegio porque... los años anteriores, aunque intento olvidar lo malo que me pasó, como que igual como que me sigue arrastrando el pasado, pero intento olvidarlo

E: Ah ya, ¿no tienes muy buenas relaciones con tus compañeros?

E3MSE: No, no. Bueno, muchos me han ayudado a seguir adelante después del incidente de 4° y 5°, que sufrí ahí bullying, pero más allá no tengo como una relación amistosa con los hombres, más que nada, porque se me hace mucho más fácil trabajar con hombres, que el año pasado estuve en trabajos y fue mucho más fácil, mucho más fluido trabajar con hombres.

Porque con las mujeres yo, yo con las mujeres soy, bueno en el colegio soy, presencial, así como 'ya, quién puede traer esto' ya ee no sé po, Juanito dice yo no puedo traer la cartulina

pero tengo lápices, puedo traer lápices pa decorar. 'Ya, quien puede traer la cartulina, nadie la puede traer ya, yo la traigo'

E: Ah, eres bien colaboradora

E3MSE: Sí

E: Oye y esa conversación con tu mamá, cuando estabai leyendo La contadora de películas, ¿es después de terminar el libro, durante el libro, cómo es eso?

E3MSE: Durante, porque tenemos le... tenemos como me dice mi mamá ee "ya, puedes leer una hora diaria o 20 páginas" y ahí le voy dando los resúmenes y... y eso y... como son resúmenes como que te llaman como que te conectan, me emociono mucho y mi mamá me tiene que bajar de las nubes, me tiene que...

E: Claro, ah y te emocionai mucho, empezai a contar la historia

E3MSE: Sí y como que voy muy rápido a veces y me dice "espera, espera, retrocede un poco, cálmate un poco"

E: Pero cuando tú me deci cálmate un poco, ¿es porque vas muy rápido o porque te emocionas y empiezas a actuar casi una obra?

E3MSE: Ee no, porque voy muy rápido

E: ¿Y por qué vas hablando tan rápido, tienes muchas ganas de contar la historia?

E3MSE: Sí

E: Ya, pero eso no te pasa con todos los libros

E3MSE: No

E: Ya y te pasa, más o menos, ¿con cuántos te ha pasado esta conexión tan fuerte?

E3MSE: Dos

E: Solo con dos, ¿y con los otros, qué te sucede?

E3MSE: Como que son muy dramáticos los otros, como que empiezan eee empiezan muy trágico o como que no tienen ee contexto, como que empiezan del desarrollo y después van de al inicio y después al final y me enreda. Como que o son demasiado ee... por decirlo así, adultos que y, o antiguas, que se usa, usaban más los abuelitos por decirlo así

E: Ya ¿oye y con esos libros que no te han gustado, ¿igual conversas con tu mamá, igual le cuentas?

E3MSE: Sí, me va ella como formando bien la historia para poder entender el libro en sí

E: Y cuando conversas con tu mamá, te guste o no te guste el libro, le cuentas las emociones que vai sintiendo, cómo te vas imaginando los personajes, o cuentas solo la historia, ¿qué es lo que cuentas?

E3MSE: Eee ee los personajes, el ambiente, por ejem por ejemplo El gato negro era un libro triste, por decirlo así, porque al inicio decía ee estaba oscuro, ee muy solitario, ee pasaban pocas parejas y como que ahí ya se sentía apagao, como que que triste

E: Oye, dime algo, te gustó mucho La contadora de películas porque parece que tú eres la contadora de libros, ¿no? Como que también te gusta contar los libros que vai leyendo

E3MSE: Sí, por eso también me sentía identifica porque desde chica mi mamá me decía ya cuéntame cada cosa que vaya sucediendo o cuéntame la... ee ee ya ee cuéntame para ver para poder ayudarte si no entiendes y decía y yo le contaba 'mira, el libro comenzó, los personajes son Pepito, Juanito y Rosita, pero rosita como que es media callá, pero también a veces habla mucho, Juanito es muy alto' no sé, así

E: Oye Chiara, ¿y eso te gusta a ti, te sientes cómoda conversando de los libros?

E3MSE: Sí

E: ¿Te sientes más cómoda que haciendo una prueba de los libros?

E3MSE: Mm... eee no sé, porque la... Yo no hablaría en una, yo no haría como una presentación de lo que a mí me gustó porque las pruebas ven ee otro punto de vista

E: ¿Cómo es eso?

E3MSE: No si te gustó o no, sino qué pasó, qué dijo Juanito, a qué se refería Juanito con tal oración

E: Ya, entonces para ti es más importante ir contando lo que te pasa, digamos

E3MSE: Sí

E: Ah y ahí la prueba tiene una orientación distinta

E3MSE: Sí

E: Y en esas pruebas te va relativamente bien, mal, más o menos, ¿qué piensas tú?

E3MSE: Relativamente bien, entre 4 y 5

E: Ya ¿y tú crees que si tuvieras la posibilidad de contar como conversas con tu mamá, te iría mejor? ¿Te gustaría más?

E3MSE: Eee no, me siento más cómoda haciendo la prueba que eso, o haciendo trabajos. Trabajos a mí me complica más, porque como que más personas y no son las personas que tú hablas diariamente o llevan tiempo ee con ellos, no sé como que no los conoces bien, o los conoces y sabes que cierta persona es floja e irresponsable, pero igual trabaja contigo

E: Oye, y ayúdame a entender algo. Dices que no te gusta la lectura, sin embargo, sí te gusta leer y contar de los libros, ¿te entiendo bien?

E3MSE: Sí

E: ¿Y eso no sería que te gusta la lectura?

E3MSE: No, es más como un hábito el contar los libros

E: Y te gusta ese hábito

E3MSE: Sí

E: Ya, entiendo perfecto. Me decías que este libro, lo marcaste mucho, decías esto no fue supervisado por la profesora, ¿qué significa eso?

E3MSE: Que no fue en horario de clases como ee los libros que da el Ministerio que es como “ya, lee cierto fragmento de tal de tal libro y responde las preguntas”. No era como eso, que eso es supervisado por una profesora, más que nada. El libro de los mes es “ya, lo lee lo lees y después haci la prueba” listo y ahí te lo...

E: O sea la profe les da el libro y después la prueba, entremedio no hacen nada

E3MSE: No, hacemos actividades pero de...

E: De otras cosas

E3MSE: De otras cosas

E: Y la profe les muestra el contexto del libro, les habla un poco de los autores y después la prueba, ¿o no hace eso?

E3MSE: Eee más del autor que del contexto del libro, ahora como que se está añadiendo más, según lo que yo recuerdo, ee de qué se trata más o menos el libro

E: Ya, entiendo. Oye, y cuéntame un poquito, porque tú me decías que estos dos libros fueron importantes para ti, el anterior y La contadora de películas, ¿qué cosas cambiaron en ti? ¿qué cosas aprendiste? ¿con qué cosas te quedas?

E3MSE: Con el del Año que nos volvimos un poco locos, con el aprendizaje que es bueno saber qué es lo que consumes y en La contadora de películas, que no todo en la vida es de color de rosas, siempre van a haber alto y bajos en la vida

E: Mira, qué interesante ese aprendizaje. ¿Y en la prueba tuviste la oportunidad de expresar ese aprendizaje?

E3MSE: Eee sí, pero de manera diferente. Es que en ese año lo entendía de otra forma

E: ¿Cómo? No entiendo eso, explícamelo

E3MSE: No con las mismas palabras que se lo dije, que se lo dije ahora, no me acuerdo mucho qué puse, pero era no era como la prueba no es como ee qué aprendizajes, si no por qué te gustó el libro y si lo recomendarías, mayormente

E: ¿Esa pregunta la ponen en las pruebas siempre?

E3MSE: Mayormente

E: Ya, ¿y las otras preguntas de la prueba son más o menos de qué estilo?

E3MSE: Eee qué hizo el personaje, qué características tiene el personaje, de qué se trataba la historia, qué temas tenía la historia

E: Y cómo tú eso ya lo habías conversado con tu mamá, más o menos te va bien

E3MSE: Sí

E: Entiendo, y qué de las conversaciones con tu mamá, qué cosas no entran en la prueba... Pa explicarlo bien, ¿qué cosas solo pasan en la conversa con tu mamá y después en la prueba no hay nada de eso?

E3MSE: La verdad no sé, porque no lo había analizado antes

E: Tratemos de analizarlo ahora po, cuando conversai con tu mamá qué cosas pasan que después en la prueba como que se quedan ahí, solo se quedó en la conversación con tu mamá

E3MSE: Que en la conversa con mi mamá es solamente sobre el libro, no es como las preguntas y esas cosas

E: ¿Qué significa que sea solamente sobre el libro?

E3MSE: Que el transcurso del libro, cómo va. Ya, empezó con la niña saliendo del super, después se lo lleva a la mamá, la mamá hizo esto, después llegó al papá y así sucesivamente, hizo la comida ee festejaron, no sé, distintas cosas. En cambio en la prueba son preguntas específicas de ciertas cosas

E: Ajá, y cuando conversas con tu mamá, además, tú me decías delante que le vas contando como tus cosas emocionales

E3MSE: Sí

E: Y en la prueba, ahí no pones las cosas emocionales

E3MSE: No, no como 'qué sentimiento te dio el personaje', no

E: Ya y me decías que cuando conversas con tu mamá, pa entenderte bien, ¿no? Le cuentas la historia, tus emociones y lo que vas imaginando

E3MSE: Sí

E: Y en la prueba, solo lo que está pasando en el libro

E3MSE: Sí

E: Ah ya ahí te entiendo bien. Oye, conversemos un poquito sobre la segunda, ¿te parece?

E3MSE: Sí

E: La segunda pasó con El consumo me consume, del Tomás Moulian. Decías que esto fue en grupo, que te sentiste tonta, que tuvieron que hacer un ensayo, cuéntame un poquito, ¿Qué pasó en esta experiencia?

E3MSE: Es que ee el compañero hombre venía casi llegando de otro colegio que lo habían cerrado, y como que él se se cree más, como que él se cree el todopoderoso, por decirlo así. Y en la última junta antes que, creo que fue en 8°, 1° ee antes de que empezara la pandemia, nosotros como vivimos cerca de él, más o menos cerca, ee lo traíamos y después comentamos acerca del trabajo, mi mamá preguntó acerca del trabajo, cómo iba y él dijo 'como que la Chiara no cacha mucho' como que aa dijo unas palabras que me me hicieron sentir como inútil

E: Ya, tú comentaste que no conectaste con El consumo me consume porque el lenguaje era muy enredado, algo así

E3MSE: Sí, y a parte como muy como cosas demasiado ee nada que ver con... con lo que con lo que le pasa a la clase media, por decirlo así, porque eso era como más de clase alta, como presidentes y esas cosas como que lo ven los presidentes, y esas cosas así por así por esa área

E: Tú sentiste que no conectó con nada de tu realidad

E3MSE: Ajá

E: Y aquí, pa entender, de nuevo, ¿no fuiste imaginando, no fuiste conversando? ¿este libro lo conversaste con tu mamá?

E3MSE: Sí, pero pero más que nada porque no no entendía a lo que se refería el libro, a lo que intentaba decir el libro o redactar

E: Ya, ¿y cómo fue esa conversa, ahí también le fuiste diciendo no entiendo? ¿y qué te decía ella?

E3MSE: En ese libro tuve que leerle a ella, porque ee en los libros que no entiendo, le leo en voz alta a ella para que cache más lo que cómo va el libro

E: Ya, ya. Decías que hicieron un ensayo sobre esto

E3MSE: Sí, no me acuerdo muy bien, pero fue muy muy difícil para mí

E: ¿Por qué fue tan difícil crees tú?

E3MSE: Por lo que decía el libro, no me acuerdo lo que decía, pero era demasiado complejo para mí, como que mi mentalidad es como entre 6 y 15 años y el libro era de 16 a 20, por decirlo así

E: Ya, y eso, concluyes que no era para ti porque el lenguaje era muy raro

E3MSE: Sí

E: Pero también dijiste que si hubieras entendido mejor las palabras, habrías comprendido mejor

E3MSE: Sí

E: Oye y en este ensayo en grupo, ¿qué es lo que hiciste tú, tus compañeros? ¿Cómo se dio esta dinámica? Dijiste que en algún momento decían cosas o comentarios que no ayudaban mucho, que te bajaban el autoestima

E3MSE: Sí, como que el, más que nada, el compañero con el que hicimos el trabajo no no entendía los sentimientos, como que no entendía que no no cachaba yo el libro y él decía 'ah, no pero es fácil' y le preguntaba yo '¿pero cómo fácil, me podrías explicar?' 'Pero si cómo no lo entendí, es demasiado fácil' 'Pero por eso te pregunto, porque no lo entiendo' y me estresaba porque no me quería decir a lo que se se refería con con fácil. Y en ese momento me acuerdo que estaba a punto de llorar, pero me acuerdo que mi amiga me me tranquilizó, me dijo "ven, vamos a fuera un rato" y salimos y... y respiramos un poco de aire fresco, me decía que ella tampoco entendía mucho el libr. Y yo a ve en el colegio, cuando me siento triste o enojada, llego y salgo, cuando algo no me gusta o hablan mal de mí o de alguien que me cae bien y no está ahí presente o está en otro mundo, como que me da rabia, me da... no sé una sensación media rara

E: Oye y cuándo te da esa sensación media rara como de rabia, ira, impotencia, pena, ¿qué es lo que haces, siempre como que lo conversas? Me da la sensación que lo tuyo siempre se soluciona conversando, es muy importante conversar con alguien

E3MSE: En el colegio más que nada, llego, salgo y me doy unas vueltas en el pasillo

E: Pensando, reflexionando

E3MSE: Y me digo a mí misma 'inhala, exhala, inhala, exhala' porque si no es como, de hecho lo lo que pasa es que siempre he sido así y como que incluso cuando me ve enojada como que yo suelo levantar una ceja y lo que suelo usar y como que cuando estoy enojada como que miro fijamente y levanto una ceja y es como 'cállate si no quieres que te llegue un guate' porque yo soy una de dar dar guates

E: Un golpe, ¿no?

E3MSE: Sí, pero leves, no de daño, no con tanto daños

E: Oye y cuéntame, explícame una cosita, por ejemplo tú le dijiste a tu compañero 'no entiendo, explícame' y ahí él te dice 'cómo no entiendes' y tú te sentiste mal, sin embargo cuando tú conversas con tu mamá, pa volver a la figura de tu mamá que es muy importante parece, tú le dices "mamá, no entiendo esto" y ella te ayuda con las palabras, lo van conversando y ahí lo entiendes

E3MSE: Sí

E: Ajá, o sea pa ti es muy importante tener a alguien con quien ir conversando lo que estai leyendo

E3MSE: Como que él dijo 'ah no importa si no lo entiende, lo hago yo', como 'ella es de clase baja no no sabe nada' como algo así me hizo sentir

E: Ya, entonces tú en esta experiencia, en la escritura del ensayo participaste poco

E3MSE: Intenté participar lo más que pude pero él se se creyó que era para él no más el trabajo

E: Oye y cuéntame qué cosas aprendiste tú en este ensayo

E3MSE: Mmm no sé, no sé cómo explicárselo porque es como en el momento, estaba demasiado desde... Ya, empezamos el trabajo y hasta el final no no lograba entender y seguía con mi mamá "mamá, podríamos ver el libro, por favor, es que no entiendo, necesito entender porque Juanito no me quiso explicar, le pregunté y no me quiso explicar". Y en el auto también em mientras vamos a la casa me preguntan qué tal el día, todo eso, como todos los días como pa enten para saber cómo estuve porque ella sabe que yo a veces exploto y llego y salgo y no quiero saber nada de nadie y ahí me me va calmando, me dice "no te preocupí, él es así, déjalo y sigue con tu vida" (con voz temblorosa)

E: Ya, oye y esta rabia, otra cosa que me dijiste, que la profe te había dicho vamos Chiara, tú puedes como que te fue animando

E3MSE: Sí, porque cuando la vez las veces que salimos o salía yo a veces sola porque decía "ya, no puedo, me rindo" y salía pa no no no estar en ese ambiente tan tenso, por decirlo así

E: Claro, claro. Y ahí cuando la profe por ejemplo te decía "vamos Chiara, tú puedes", tú le dijiste "sabe profe que no entiendo esto, me gustaría conversarlo para que alguien me explique" ¿o no le dijiste eso?

E3MSE: Le conté lo porque había salido y cómo me sentía y me dijo "ya, no le prestes mucha atención porque no no es tan importante para el trabajo" (con voz temblorosa)

39:03

E: Claro, claro. Oye Chiara, sabes lo que me gustaría que me comentas un poquitito que no entendí. ¿Esto también era de los libros mensuales?

E3MSE: Sí

E: Ya, y este sí lo trabajaron en la clase, ¿o lo que me estás hablando ahora es solo cuando hicieron la actividad final?

E3MSE: No, porque teníamos que tener el libro como para saber en qué orden poner las cosas

E: Ah, fue como la prueba con el libro ahí

E3MSE: Sí, fue un trabajo con prueba como para saber, era como por ejemplo ya ee el libro tenía cierta como 8 capítulos y había que ver cada capítulo y saber explicar lo que pasó en ese capítulo

E: Mm ya, ya entendí. Oye, sabes qué me gustaría mucho ee, porque me gustó mucho lo que me contaste delante, volvamos a La contadora de películas, ¿te parece?

E3MSE: Mjm

E: Volviste después, o a veces, no sé si a ti te pasa, cuando a uno le gusta mucho un libro como volver a leerlo, ¿ese lo volviste a leer o solo fue esa vez en el colegio?

E3MSE: La vez en el colegio

E: ¿Y no te llamó la atención conocer más de ese autor?

E3MSE: No, porque es como... ee como que me centro más ya en lo del colegio y ya otro día o o en otro año lo voy a leer, voy a investigar y voy a ver si alguno de estos libros de tal del autor me gusta, pero no como que después de digo "no, mejor no"

E: Oye, ¿y a veces te pasa que te gusta ver alguna película inspirada en un libro? ¿no te gustan mucho las películas?

E3MSE: Eee, no me gustan, no me llaman tampoco mucho la atención

E: ¿Cuáles son tus intereses, Chiara? ¿Qué es lo que a ti te gusta mucho así, lo que te apasiona?

E3MSE: Bailar, cantar y esas cosas

E: No me digai, ¿qué te gusta cantar?

E3MSE: Es que canto ee no es como cantar cualquier canción, sino que es estar con la música, y estar con la letra de la música y cantar y bailar al ritmo que que quiera

E: Oye ¿y qué música te gusta escuchar?

E3MSE: Pop y esas cosas, Shakira, Jennifer López, Chayanne, yo soy más más romántica

E: Ah, como que te gusta el romanticismo

E3MSE: Sí

E: ¿Y te gusta por las letras, te gusta por la música?

E3MSE: Mayormente por los por la música y la letra, pero algunos como que más el ritmo

E: Ah, entiendo oye, pero la música e como bien de poesía, ¿no? En la música hay mucha cosa poética, ¿no te llama la atención la poesía?

E3MSE: No

E: Te gusta ahí con la música

E3MSE: Sí, es como que la poesía es como mucho "tú eres el amor de mi vida, sin ti no haría no podría vivir" y es como demasiado trágico, se da como muy negativamente

E: Te entiendo, oye Chiara ahora vamos a entrar a la parte final de la entrevista, son un par de preguntas. Ahora ya no hablemos de las experiencias, hablemos de otra cosa. Me interesa que tú me cuentes un poco sobre las clases donde hay literatura, cuando leen literatura en las clases, ¿cómo hacen eso en la clase? ¿Cómo habitualmente hace la profe la clase cuando hay literatura de por medio?

E3MSE: Eee la profe pregunta ya ¿quiénes quieren leer?, por ejemplo cuando son ee obras como de más personas como "entra Juanito" "ya, le toca a Pepito", después Sara y así, yo en eso no suelo participar porque no, me trabo o me confundo o cambio letras

E: Ya, ¿y tú prefieres quedarte calladita?, digamos

E3MSE: Sí

E: ¿Y esos textos de dónde salen del libro, la profe lleva una guía, cómo lo hace?

E3MSE: Eee mayormente del libro y el resto de la guía

E: ¿Del libro que les da el ministerio?

E3MSE: Sí, de ese libro

E: Ya, entonces pa entender la profe llega, abre el libro ¿y ahí qué es lo que hacen? ¿leen lo que está en el libro?

E3MSE: Sí, nos explica de lo que se va a tratar y mayormente esa esas respuestas van con timbre, con notas acumulativas

E: ¿Y esas respuestas a las preguntas que están en el libro?

E3MSE: Sí

E: Vale. ¿Y cómo leen? Tú me decías bueno, a veces leemos cuando hay personajes, lee uno y después lee el otro, ¿también leen en silencio, hacen trabajos en grupo? ¿Qué es lo más habitual?

E3MSE: Eee leer en silencio porque las pruebas como con grupo, pruebas como del libro de, no trabajos, trabajos son totalmente diferentes a las pruebas, porque las pruebas tienen todas la misma pregunta, en cambio el tema el trabajo, es según lo que nosotros entendemos

E: Ah, vale y ese trabajo, el que tú me dices que son distintos a las pruebas, ¿cuándo hacen esos trabajos? ¿En clases?

E3MSE: Eee sí, esos trabajos son mayormente en clases

E: Ah ya, durante la clase a veces hay trabajos y a veces trabajar con el libro

E3MSE: Los trabajos son mayormente con el libro, pero las pruebas no

E: Y cuando tú me dices en el libro las preguntas son distinta es porque son preguntas de desarrollo, preguntas abiertas

E3MSE: Sí

E: Entiendo, ¿y esas preguntas son sobre lo que tú sientes, sobre lo que pasa en el texto que leyeron?

E3MSE: Sobre el texto

E: Y cuéntame algo, porque la figura de tu mamá me gustó mucho como te refieres a ella, como escribiste sobre ella y cuando estai en la clase y leen algo del libro ¿no te gustaría estar conversando, contándole la historia a tu mamá? Como te gusta tanto contar cosas

E3MSE: Eee eso no, porque es como más de momento y como aa lo hago más que nada por la nota, porque son como la nota, esa pregunt, esos textos son con puntajes y con décimas, ya después de 6 guías que hagamos ee va a ser una nota

E: O sea ahí te da un poco lo mismo lo que estí leyendo, porque te importa el puntaje pa la nota

E3MSE: Sí, porque como no, no es lo mío eso de que “Juanito entra y que Pepito entra” y que todo es así de lectura del momento, y si no leí en el momento no no te marcan el puntaje o no sé, pero no me llama mucho la atención

E: Vale, y ahí no te gusta entonces conversar, contarle, voy a decirte la contadora de libros, ¿ya? A ti que te gustó La contadora de películas, aquí en la clase cuando está pasando esto, ¿no te gusta ser la contadora de libros?

E3MSE: No, porque... eee no somos como tan cercanos como entre los compañeros, porque se lo podría contar “mira, a mí no me gustó este libro porque esto y lo otro” porque no como que las personas no se interesan tan como que están más contigo por interés “ya, tú eres responsable, me voy a juntar contigo” ya, eso sería y después, no sé po pa ya, me voy del colegio, no hay contacto con nadie, elimino a esta que está porque ee me era buena, me apoyaba pa que no me sacara malas notas y listo, chao

E: Oye y aquí cuando están en esta clase, tú dime si te entiendo bien, llega la profe, los saluda y dice ya abramos el libro, leemos y después hacemos las actividades y después pongo el timbre, ¿eso?

E3MSE: Sí

E: ¿Eso es bien frecuente?

E3MSE: Sí, presencialmente

E: Claro, ahora es distinto, ¿y ahí la profe también pasa materia?

E3MSE: Eee sí, como que emm ya como que de vez en cuan, ya una vez o dos veces al mes, a la semana hacemos eso del libro, pero mayormente es materia, materia

E: Ya. Y cuando muestra materia de literatura, les muestra textos literarios como ejemplo, me imagino

E3MSE: Sí

E: ¿Y esos textos tampoco te dan ganas de contarlos, de conversarlo?

E3MSE: No, porque son como actividades

E: Como pa la nota

E3MSE: Sí

E: ¿Y cuándo sí te gusta contar los libros? ¿Cuándo te gusta transformarte en la contadora de libros?

E3MSE: Cuando son pruebas ee son pruebas ee, ay cómo decirlo... son libros largos porque mayormente son cortitas las cosas, son largas y necesitan de más tiempo, en cambio esos son ahí en el momento y listo

E: O sea pa ti el tiempo de lectura es importante, necesitas más tiempo para

E3MSE: Entenderlo

E: Ah y para entenderlo necesitas conversar

E3MSE: Sí

E: O sea, para entenderte bien, para que tú te enganches con un libro, necesitas estar leyéndolo durante más tiempo y estar conversándolo con alguien, contándole el libro

E3MSE: Sí

E: Perfecto, oye y en general con la experiencia en el colegio con literatura, ¿qué cosas has aprendido?

E3MSE: Mm

E: ¿Qué aprendizajes has hecho?

E3MSE: En los trabajos ser más... más yo misma, porque antes era... antes era más lo que me decían no más ya yo lo hago, como que no daba mi opinión, ya ahora como que doy más mi opinión porque me da lo mismo lo que dice el resto, antes me da no me daba lo mismo lo que pensaba el resto, como que ya mejor hago esto porque si no la gente va a pensar que soy tonta, o soy tímida, o soy irresponsable y esto lo otro

E: ¿Y eso es lo que enseñan en el colegio? ¿Eso es lo que aprendiste con la materia del colegio?

E3MSE: Ee... no, más que nada por la experiencia, porque el futuro no no cuando eres adulto como que ya no te dicen ah trabaja, por lo menos trabaja ya, no es tan sociable pero trabaja

E: Fuiste aprendiendo como a tener más personalidad

E3MSE: Sí

E: Y eso lo aprendiste con los ejercicios, con la experiencia, con las relaciones

E3MSE: Más que nada por el no en literatura, sino que en el colegio en sí, porque ee también va mucho de la mano con lo que pasó en 4° y 5° en tema bullying, porque eso me costó mucho mucho tiempo ee tener confianza en mí misma

E: Te entiendo. Oye y de materia ¿te has quedado con algo, has aprendido algo que pa ti sea importante?

E3MSE: No

E: ¿No?

E3MSE: No

E: Y en las conversaciones con tu mamá, delante me dijiste aprendí como esto como de regularme con el trago, que lo hiciste después de un libro, aprendiste con un La contadora de libros, o sea como que esos libros te enseñaron cosas pa la vida, en el fondo

E3MSE: Sí

E: Y cuando hiciste esos aprendizajes como comillas para la vida, siempre estaba la presencia de tu mamá porque fuiste conversando con ella

E3MSE: Sí, porque ella es la que más me apoya en temas de estudios, si antes eee de que entré al colegio hasta 6°, 7°, siempre estaba estudiando conmigo, como ya en 8°, 1° me ha ido dejando sola para que yo pueda ee no depender como tanto de ella

E: Oye, sabes que me quedó una pregunta delante, cuando tú me decías que estás leyendo, voy a volver a La contadora de películas, que estás leyendo, te vas imaginando y te vas armando una película en tu cabeza, mi pregunta es ¿nunca te ha dado por escribir un cuento? ¿en la clase no han tenido oportunidad de escribir lo que sienten, lo que piensan, de escribir una propia historia? ¿eso no pasa en el colegio?

E3MSE: Eee no porque como que no lo encuentro tan relevante como que a... a las como que siento que a las demás personas no les va a interesar lo que yo piense, como que son algunos tan centrados y como tan egoístas, por decirlo así, que aaa pa que pa que leer algo que piensa

una persona si me da lo mismo, si uno... no me gusta ta forma, pienso de otra forma o no ese libro no me gustó, pa que leer algo que va de mano con ese libro

E: Entiendo, te voy a hacer la última pregunta, ¿vale?

E3MSE: Mjm

E: Emm, considerando tu experiencia buena, tu experiencia mala, considerando la experiencia bonita que viviste cuando estabas en 7° y 8°, la experiencia con La contadora de películas, considerando las conversaciones con tu mamá, considerando todo lo que hemos conversado, si yo te dijiese cuál sería para ti la clase de literatura en el colegio ideal, ¿cómo tendría que ser la clase perfecta para ti? Donde tu te sientas cómoda, te sientas perfecta

E3MSE: Mmm... emm más en más con las personas que de verdad le interese estar en esa clase porque quiso estar que coo ah, me voy a lenguaje porque en matemática no me va bien, no como eso, sino porque me llama la atención y me va a servir a futuro

E: Ya, y en esta clase perfecta ¿qué cosas tendrían que hacer los profes, qué actividades te gustaría que haya?

E3MSE: Ahora como ahora como estoy con una, tar con profe que uno ya vaya teniendo como confianza que no sean cambiantes los profes, como no sé, primero ee ya la profesora Paty y ya al año siguiente por ejemplo la profesora Paty era de lenguaje, el año siguiente te cambian de profesora y no sabes cómo es, no la conoces y es como más puntual esta profesora, en cambio la profesora Paty era como “ya, no importa, podrías mejorar con esto y lo otro” en cambio la otra es más puntual más “¡pero cómo no entiendes, tienes que hacer esto y esto es! Si no lo haces te va a ir mal” algo así

E: Y a ti te gusta sentirte más cómoda

E3MSE: Sí

E: Ya y considerando esta experiencia con tu mamá, en tu clase perfecta ¿te gustaría que hubiera más conversación sobre lo que están leyendo? ¿o te da lo mismo?

E3MSE: Ee me da más lo mismo

ESTUDIANTE 4

E: Lo primero que me gustaría preguntarte es ¿de qué forma tú te podrías llamar como lectora literaria? ¿Cómo te auto reconocerías como lectora literaria, como una buena lectora, como una mala lectora literaria? ¿cómo piensas tú que eres?

E4MSE: Una buena lectora diría yo, me gusta me gusta fijarme bastante en los personajes, sus actitudes y los pequeños detalles, también me gusta mucho las escenas en la que se escribe

E: ¿Cómo así? A ver, dame un poquito más de esas pistas

E4MSE: Por ejemplo que el hecho ocurra en la noche no será lo mismo que si ocurre en el día, le da un escenario totalmente diferente

E: Ah, y tú te vas fijando en esos detalles cuando estas leyendo

E4MSE: Mm (afirmación), le agrega emoción

E: ¿Y por eso tú te reconoces como buena lectora, porque te fijas en esos detalles?

E4MSE: Se podría decir que sí

E: ¿Y qué significa para ti ser una buena lectora entonces?

E4MSE: Comprender el texto

E: Ah ya y la comprensión se daría por fijarse en estos detalles que tú me estás contando un poco

E4MSE: También intentar ver un poco más el trasfondo de lo que hay

E: ¿Cómo es eso, María Paz?

E4MSE: Porque detrás de un libro no solo está todo lo que dice, también está todo lo que pudo haber pasado el autor, porque el autor aunque no lo quiera, siempre se va a basar un poco en sí mismo para escribir

E: Ajá ¿y cómo tú te enteras de eso? ¿Buscas sobre los autores, cómo haces con eso?

E4MSE: A veces busco sobre los autores

E: Ya, ¿oye en el colegio te va bien en lenguaje, tienes buenas notas?

E4MSE: Sí

E: ¿Y crees que está relacionado el tema de la nota con como tú te consideras como lectora?

E4MSE: No me gusta relacionar mucho las notas con eso, porque muchas veces ee las notas es simplemente memorizarse la materia

E: ¿Cómo es eso? Desarrolla un poquito más, que está super interesante

E4MSE: Para uno pasar en el colegio, más que aprender, basta con saberte las cosas para la prueba

E: ¿Y en el caso de los libros, te pasa lo mismo?

E4MSE: Cuando el libro me gusta, sin importar cuanto tiempo pase aún la voy a recordar, puedo como leerlo después de varios años y aun así recordaré todo

E: Sabes qué, no sé si hay un problema con la señal, pero en lo último te perdí un poquito cuando comentabas esto de que bastaba con aprender las cosas a veces, y ahí no te entendí nada más, si lo puedes repetir por favor

E4MSE: Ee cuando para la prueba es como memorizarlo solamente, pero por ejemplo cuando un libro te gusta de verdad, sin importar cuántos años pasen, si lo vuelves a leer, seguirás como recordando o teniendo la misma sensación que la primera vez

E: Ah ya, comprendo. ¿Oye, y qué cosas han pasado para que tú te llegues a reconocer como una buena lectora? ¿Qué cosas han pasado en tu vida o en el colegio o fuera del colegio, qué personas han sido importantes, cómo llegas a ser una buena lectora?

E4MSE: Eso va como desde hace varios años y del hecho de que te guste leer, porque yo cuando chica recuerdo que mi mamá me leía libros así como por diversión, no era un castigo, no era... era algo divertido, y después en el colegio también no fui mucho como de relacionarme con otras personas, entonces aproveché los recreos para leer

E: Perfecto, y cuando tu mamá leía, ¿qué hacía, te leía, conversaban, tú ibas imaginando, qué es lo que pasaba?

E4MSE: Iba leyendo, a veces me preguntaba así, a veces pensábamos como qué podía pasar, qué harían los personajes

E: ¿Y eso ocurrió hasta, más o menos, qué edad?

E4MSE: Hasta que pude leer por mi cuenta

E: Y ahí comenzaste a leer tú sola

E4MSE: Mm (afirmación)

E: Ya, ¿y no hubo alguna experiencia en el colegio que te marcara para ser una buena lectora?

E4MSE: Mm no mucho, partió más como desde mi propia iniciativa

E: Ya, ¿y todavía tienes una buena relación con los libros y tu madre?

E4MSE: Mm sí

E: ¿Comparten lecturas, cosas así?

E4MSE: Sí, muchas veces igual voy donde mi mamá y le comento sobre nuevas historias que he leído y ella también me comenta sobre algunas que ella ve

E: Ah ya, están permanente compartiendo cosas

E4MSE: Mm (afirmación)

E: Oye, me gustaría que nos metiéramos en esta experiencia que relatas como favorable, ¿ya? Cuéntame un poco que me gustó muchísimo que bueno, todo esto partió con una amiga que trajo una saga, estuvieron leyendo en los recreos, discutían, peleaban, buscando quién era el mejor personaje, dibujaste, hiciste un montón de cosas, entonces cuéntame un poquito cómo fue esta experiencia

E4MSE: Fue que ahí yo estaba aburrida

E: Perdóm, ¿esto en qué año fue? ¿Lo recuerdas en qué año estabas?

E4MSE: 1° medio

E: Ya

E4MSE: Estaba aburrida, así que me acerqué a ella como para intentar hablar o algo, para perder el tiempo y como tenía todos los libros ahí en la mesa dijo que si quería sacar uno que lo sacara. Yo no soy fanática de esa saga, pero no había nada qué hacer así que fue como lo leí y ahí igual me fui metiendo en la historia, total. Después vinieron la Gaby y otras personas más

E: Esto fue en el recreo

E4MSE: Mm fue en el recreo del almuerzo, tonces ahí empezamos y empezamos a conversar es que habían una escenas no sé que el personaje hacía algo que es como “pero por qué

hiciste eso, podrías haber hecho esto otro y no hubieras dejado la embarrada” entonces así empezábamos a hablar de eso, también mientras...

E: ¿De qué cosas iban hablando?

E4MSE: Lo que pasaba en los diferentes tomos, como a veces también en las pequeñas partes habían unas ilustraciones también y las comparábamos y también cuando preguntábamos como cuál era nuestro personaje favorito, con otro compañero, cuando vimos que teníamos el mismo, hicimos un team así tipo hermanos

E: ¿Un qué? Perdón, ahí me perdí

E4MSE: Así como un equipo

E: Ah ya

E4MSE: Y después lo otro que resulta que habían dos personajes que eran enemigos y justo cayeron en que a uno le gustaba a es y el otro entonces después se pusieron a pelear porque al que le gustaba uno, odiaba al otro y viceversa entonces empezaron ahí... pero como éramos todos amigos fue como entre chistes, nada muy serio tampoco

E: Que entrete. ¿Cuántos amigos estaban en esta dinámica?

E4MSE: Mm éramos yo, la Miche, la Gaby, el Felipe, el Cristóbal, el Fabián y el Franco

E: Ya igual este grupo, tú me decías que no eras muy de amigos en el colegio, pero con este grupo sí

E4MSE: Porque resultó que ellos tampoco eran de muchos amigos, fue más éramos las sobras, entonces nos fuimos juntando

E: ¿A qué te refieres con eso de las sobras?

E4MSE: Que por un lado tenemos que el Fabi es como muy callado, casi nadie se acercaba, después teníamos como muchos que nos costaba relacionarnos con otras personas y más encima en un principio, como en 6° básico nos tocó sentarnos juntos entonces fue...

E: Ah y ahí hicieron una amistad

E4MSE: Mm (afirmación)

E: Entiendo, oye y emocionalmente, ¿qué cosas fuiste sintiendo mientras ibas leyendo, qué cosas hacían los personajes y qué te pasaba a ti con eso?

E4MSE: Por ejemplo cuando los personajes parece que no hacen acciones muy ee pensadas, a veces te desesperas un poco porque piensas qué es lo que pasó por su mente, pudo haber hecho un montón de cosas e hizo eso, o a veces también hacen algo que a ti no se te ocurrió, y te sorprenden

E: Ah, sí entiendo ¿cómo que te representan un poco los personajes o no?

E4MSE: A veces es como que me meto en la historia y estoy mirando así pero como desde dentro de la historia

E: Ya, ¿y en este caso te pasó eso?

E4MSE: Mm (afirmación)

E: Yo aquí quiero que me expliques esto, porque esto yo no lo conozco, dijiste que era un tipo de texto muy particular, que era una saga y la mencionaste como un tipo de obra, ¿qué es? ¿un cómic, algo así?

E4MSE: No, no es un cómic, era una novela ligera

E: Novela ligera, ¿qué significa novela ligera? Perdón

E4MSE: En realidad son las novelas pero en Japón tienden a hacerse como novelas que tú puedes leer al paso

E: Como más breve

E4MSE: E (afirmación), corta

E: ¿De cuánta extensión estamos más o menos hablando?

E4MSE: Déjeme ver, acá tengo uno... son como unas 50 páginas, por ahí

E: Ah, perfecto. ¿Oye y cuando fueron conversando sobre esto, también aparecían en las conversaciones las cosas que pasaban en la materia?

E4MSE: En realidad nunca se nos pasó por la mente eso

E: Ya, ¿por qué crees que no se les pasó por la mente?

E4MSE: Mm normalmente no relacionamos el colegio como con la diversión

E: Ah ya, te parece que no tienen nada que ver ahí

E4MSE: Mm (afirmación)

E: Me dijiste, y esto me gustó mucho, dijiste que estabas haciendo un dibujo que no tenías muy claro qué pero que iba a ser un dibujo y que después de tu interacción con tus amigos, terminaste de hacer el dibujo, o sea como que te inspiró de alguna manera

E4MSE: Mm (afirmación) Fue de cierta forma interesante

E: Ya y ahí también dijiste que no aprendiste nada

E4MSE: En realidad, desconozco si aprendí algo, simplemente me estaba divirtiendo en el momento

E: Entiendo, ¿y esto es habitual con tu grupo de amigos?

E4MSE: Sí (dubitativo) de vez en cuando también hablamos de otras cosas y nos ponemos a filosofar a veces de algunos temas extraños

E: Ya, ¿cómo cuáles por ejemplo?

E4MSE: El otro día fue sobre las rocas y como eran tan importantes para la sociedad

E: ¿Y cómo llegaron a eso?

E4MSE: Porque en un momento, dejamos solos a dos compañeros y empezaron a hacer una estupidez con una roca que estaba

E: Ah mira. ¿Y en otra ocasión han vuelto a conversar sobre libros, sobre cosas así?

E4MSE: Mm (afirmación) a veces cuando a uno le gusta mucho, va y le comenta al otro también

E: ¿Y eso en algunas ocasiones te ha inspirado a hacer esa lectura?

E4MSE: Sí, cuando comentan tan bien, a veces es como ya voy a buscar este libro para leerlo por mi cuenta, así que no me sigas contando

E: Entiendo, oye después de este, si tú miras esta experiencia con distancia porque ahora estás en 3° medio, ¿cierto?

E4MSE: Mm (afirmación)

E: O sea ya han pasado dos años de esto que tú relatas, ¿qué cosas crees que cambiaron en ti después de esta experiencia? ¿Qué cambios hubo después de estas interacciones, qué pasó en ti?

E4MSE: Creo que igual he leído un poco más mangas y de novelas que son como de Shonen, como se les conoce

E: Como las japonesas, ¿así se les conoce?

E4MSE: No, yo ya conocía antiguamente los mangas, pero no leía como ese género de acción

E: Ah, este era un género particular de acción

E4MSE: Ee (afirmación) desde ese entonces igual leo uno que otro

E: Entiendo. Y algún a veces uno dice bueno, esta experiencia me deja como algún aprendizaje pa la vida, digamos. ¿Te dejó alguna lección, algún aprendizaje de esos que son como pa la vida?

E4MSE: Que la lectura también puede ser mejor cuando con mejor compañía, supongo

E: ¿Y qué tuvo que pasar para que llegaras a ese aprendizaje, que la lectura es mejor cuando está en compañía? ¿Qué cosas tuvieron que pasar para que llegara a esa conclusión?

E4MSE: Mirando hacia atrás, viendo como leer con mis amigos era tan divertido, mientras que a veces cuando nos obligan a leer en clases no es... no era así

E: ¿Cómo así?

E4MSE: Muchas veces como que es un poco odioso leer, cuando te lo piden así, un texto específico, el ambiente no es como el mismo, a veces con el ruido de otros compañeros atrás

E: Entiendo. Y cuando te piden esas lecturas en el colegio, ¿de qué forma se dan esas lecturas? ¿son lecturas más bien silenciosas, son lecturas en equipo o cómo se dan esas lecturas?

E4MSE: La mayoría de veces son lecturas silenciosas

E: Ya, entiendo. ¿Y cuando me dijiste las obligatorias, te refieres a las que hacen en clases o a estas lecturas mensuales?

E4MSE: A las que hacen en clases

E: O sea en clases igual leen, literatura, digamos

E4MSE: Sí, a veces los textos que aparecen en los textos del colegio

E: ¿Y eso pasa muchas veces o pocas veces?

E4MSE: Es una actividad más bien común

E: ¿Y qué es lo que hacen cuando hacen ese tipo de actividades, María Paz?

E4MSE: Es como leer el libro y responder las preguntas y tienes que hacerlo en cierto tiempo

E: Entiendo. ¿Y ahí no te pasa ninguna de estas cosas atractivas que te pasaron en esta otra experiencia?

E4MSE: No tiende a pasar eso

E: ¿Por qué crees tú que no tiende a pasar?

E4MSE: El ambiente tal vez

E: ¿A qué te refieres con ambiente?

E4MSE: Tal vez como no siento como que sea el momento para leer, o al menos no es el momento en el que a mí me gustaría estar leyendo

E: Ah, te entiendo. ¿Y crees qué, y cuáles son esos momentos? Cuando tú me dices el momento, el tiempo, el ambiente, ¿cómo tendría que ser o cómo es cuando a ti te gusta leer? ¿Qué características tienen esos espacios cuando a ti te gusta leer?

E4MSE: En espacios más como tranquilos y donde el aire no se sienta sofocado

E: Entiendo. ¿Qué cosas de ti crees que conectaron con esta experiencia? ¿Qué cosas de ti crees que conectaron con el libro o con esta historia de acción que te hizo sentir tan bien, tan cómoda?

E4MSE: Mm los personajes, diría yo, eran bastante como “oh, si yo estuviera en eso, probablemente hubiera hecho lo mismo”

E: Como que sus formas de actuar te identificaron

E4MSE: Mm (afirmación) parecían personas reales en algunas partes

E: Entiendo, pero llegaste a esta historia porque tú viste a tu amiga leer, no precisamente porque tú hayas dicho quiero leer este libro, fue porque te sentiste motivada por tu amiga, en el fondo

E4MSE: Sí, se podría decir que sí, ella parecía disfrutar mucho de la historia

E: Mm, entiendo. En general, ¿por qué tú dices que esta experiencia es positiva? ¿Qué hace que sea positiva?

E4MSE: Mmm me abrió completamente hacia un nuevo tipo de género que no pescaba mucho y también eso incentivo que desde ese momento, de vez en cuando, habláramos más con nuestros compañeros sobre los textos que nos gustaban

E: Ah, como que sirvió para mejorar las relaciones sociales también

E4MSE: Sí

E: ¿Y has ido aprendiendo con tus compañeros a hacer cosas? ¿Has ido aprendiendo de ellos, con ellos cuando interactúan más?

E4MSE: Mm (afirmación) sí

E: ¿Por ejemplo qué cosas has ido aprendiendo de eso?

E4MSE: Aa... las cosas por ejemplo que a otros le gustan, sé que a la Gaby le gusta la acción, igual que a la Michel, yo soy más de comedia y de romance y de cosas tranquilas, así que estoy en ese lado y así. Y también lo bueno que tiene un y el otro y lo malo también, cuando no lo quieres ver tú que otra persona te lo diga “no, a este género le va mal esto”

E: A ver, ¿puedes darme un ejemplo de eso para entenderlo más claramente?

E4MSE: Normalmente cuando tú eres es fanático, no sé como del romance y esas cosas, tú no le ves esos como malos detalles, pero después viene este amigo y te dice pero si la mayoría son clichés en esto y así

E: Ah y ahí se arma como un debate sobre el tema

E4MSE: Ee (afirmación) algo que tú no veías del género

E: Comprendo. Oye y delante me decías que era distinto como pasaba cuando leían en clases, que habitualmente era tomar algo del libro, en tanto leer y luego responder las preguntas, ¿no?

E4MSE: Mjm

E: ¿Y qué opinión te merece esa forma de enfrentar la lectura?

E4MSE: ¿A qué se refiere?

E: ¿Qué piensas tú de esa forma de leer con un tiempo, el texto y luego las preguntas?

E4MSE: Siento que es un poco como que nos estuvieran obligando a hacerlo en ese momento y ya, no hay tiempo como para de entender el libro, no hay tiempo para procesarlo

E: ¿A qué te refieres con entender y procesar?

E4MSE: No hay tiempo como de leerlo a tu tiempo y como disfrutarlo como tal así de lo que pasó o darte cuenta de cómo actúan los personajes, es como leerlo para saber la información y responder las preguntas, no como para leerlo como tal

E: Entiendo. ¿Y qué tipo de preguntas son esas que tú dices leer para saber la información?

¿Cuáles son esas preguntas?

E4MSE: Muchas veces igual, las preguntas son explícitas como qué hizo tal personaje en esta escena o de qué color era tal cosa y otras veces también te dicen qué crees tú, qué hai interpretado tal cosa en el texto

E: ¿Esas son con las lecturas de las clases?

E4MSE: Mm (afirmación)

E: Y las que pasan las que por ejemplo, en esta experiencia que tú relatas con tus amigos, las preguntas que se hacían no tenían nada que ver con eso

E4MSE: No, más bien era como nuestra opinión

E: Ya, comprendo. Oye y cuando les hacen pruebas, ¿también hacen pruebas de literatura, no?

E4MSE: Sí

E: ¿Y cómo son estas pruebas?

E4MSE: Esas son un poco más complicadas

E: ¿En qué sentido?

E4MSE: Por ejemplo en la última, al principio parecía fácil porque te preguntaba de cosas más de alternativas y eran cosas más explícitas que aparecían en el texto

E: ¿En las últimas, te refieres a qué obra?

E4MSE: En las últimas preguntas, después van y ponen, no sé, cuál era el significado del libro en sí

E: Ya

E4MSE: O por qué crees que pasó tal cosa, o a qué se refería el te, qué quería como expresar el libro

E: ¿Por qué crees que esas son más complejas?

E4MSE: Porque ahí, es lo que me gusta también de la lectura, el intentar como ver todo del libro, no solamente lo que está escrito

E: ¿Te sientes cómoda con eso?

E4MSE: Mm (afirmación), es un poco más complicado porque es algo en lo que necesitas más tiempo para pensar, pero de cierta forma también es más divertido

E: ¿En qué sentido más divertido?

E4MSE: Da todo el espacio para pensar y es... no es como que hay una respuesta que esté bien y otra que esté mal, todo puede estar bien y todo puede estar mal dependiendo de cómo tú lo digas y cómo tú lo veas

E: Te entiendo perfecto. ¿Oye, habitualmente haces dibujos sobre las cosas que estás leyendo?

E4MSE: Sí

E: ¿Por qué te gusta eso?

E4MSE: Me gusta imaginar a los personajes, cuando tienen cierta actitud o cosas así y yo como "este tal vez tenga esta edad, pero se ve como que es más amable" entonces, ahí voy dibujando

E: Oye, ¿y tú me podrías compartir uno de eso dibujos? Me parece que tiene gran relevancia

E4MSE: Mm tendría que revisar mi croquera

E: Claro, de pronto tomar una foto y mandarla, porque me parece super interesante de tu relato eso, y para fines de la investigación que estoy haciendo es super importante esto que tú me dices, entonces me encantaría que tú me pudieras compartir, si es que no te complica, digamos

E4MSE: No creo que me complique

E: Ya, super. Oye comentemos un poquito la negativa, ¿sí? En la negativa contabas que ocurrió porque estaban haciendo un ejercicio de lectura en voz alta y al parecer nunca pudiste enganchar con el texto porque tenías mucho pánico de que te toque leer, ¿estoy en lo correcto?

E4MSE: Ese es mi mayor miedo

E: Ya, cuéntame un poquito qué estaba pasando en esta historia

E4MSE: Eee tarea como normal y uno empieza a leer el texto que aparece, y de la nada vienen con que se va a leer en voz alta, pero para ser lo peor, normalmente cuando eres más chico hay varios compañeros que igual se ofrecen que quieren leer, pero nadie se ofreció

E: ¿Esto fue en qué curso?

E4MSE: También en 1° medio

E: ¿Con la misma profesora de la experiencia anterior?

E4MSE: Sí

E: Ya, ¿y qué estaba pasando?

E4MSE: Entonces, nadie se ofreció y se podía sentir que nadie quería, se podía sentir en el aire de que por favor nadie quería salir a leer

E: Entiendo

E4MSE: Entonces la profe igual fue y quedó con que nos iba a empezar a llamar y ella nos diría como “ya, tú lees desde acá hasta tal punto” y así

E: Ya

E4MSE: Tonces, y empezó a leer, y yo empecé a intentar concentrarme en la lectura, solamente mirando el libro, porque no quería leer en voz alta

E: Perdóname, ¿y qué tipo era el texto que estaban leyendo? ¿Era una guía, una novela, un extracto de texto, qué es lo que era?

E4MSE: Era un extracto de un cuento

E: ¿Qué estaba en una guía?

E4MSE: No, en el libro de texto

E: Ah ya, estas son como las prácticas habituales, porque dijiste en algún momento que esto era bastante común

E4MSE: Ee (afirmación)

E: Ya

E4MSE: Y mientras me fijaba en eso, pero no me podía concentrar igual, porque yo leo a cierto ritmo y me distraía por ejemplo cuando el que estaba leyendo en voz alta a veces se traba con una palabra o cosas así, o también a veces hay una palabra y la lee como algo diferente y a veces como que me hace perder el hilo de lo que estaba pasando, pero yo tenía que mantenerme en el en qué parte estaban leyendo, porque no quería que la profe me llamara a mí y no estar atenta en qué parte iban

E: Oye, ¿y te acuerdas de qué trataba el texto? ¿Qué tipo de texto era, primero? ¿Un cuento, un poema, una novela, un fragmento de qué?

E4MSE: Creo que era de un cuento

E: ¿Te acuerdas un poco de qué trataba o nunca ni siquiera lograste enganchar con el qué trataba?

E4MSE: Habían como dos hermanos, que eran como parece que no eran de clase muy alta, eran de más baja y había una tele en algún lado, era como importante la tele de alguna forma

E: Ya, ¿y al final no te tocó leer?

E4MSE: No, me salvé

E: Dijiste algo que me llamó mucho la atención, dijiste pedir o que pedía que lean los que menos participan, y eso pa ti fue un aprendizaje así como bueno, mejor no participar

E4MSE: Sí

E: Cuéntame un poquito sobre eso

E4MSE: Normalmente igual en las clases o ante cualquier cosa, cuando nadie quiere responder o cosas así, al profesor se le viene más a la mente aquellos que tienden más a participar o los que son más desordenados pero cuando tú no participas y eres de los que se queda callado, con una presencia de casi cero, es como que ni siquiera saben que estás ahí, entonces es mucha menos la posibilidad de que te llamen

E: ¿Y a ti te pasa un poco eso?

E4MSE: Mm (afirmación)

E: Sabes lo que me llama la atención y me gustaría que me lo expliques un poquito, ¿por qué te genera como nerviosismo o miedo, decías, el participar, el conversar, el leer, si en el otro grupo, cuando estabas con tus amigos era todo lo contrario? Me llamó mucho la atención eso, ¿por qué crees que pasa la diferencia entre una y otra?

E4MSE: Porque cuando uno está leyendo en voz alta para toda la clase, aunque nadie te esté mirando, aun así todos están atentos a lo que tú estás leyendo, y ya era 1° medio, es algo que ya tienes que hacer bien. Pero en cambio cuando estás con tu grupo de amigos, es como tú estás diciendo tu opinión, pero otro también la está diciendo, entonces es como tú no te avergüenzas a ti, están como grupo

E: Claro, entiendo que hay como un clima más favorable

E4MSE: Mm (afirmación)

E: Que es como lo que me decías antes como lo importante de un espacio especial, digamos

E4MSE: En el que uno se siente seguro

E: Ah, que interesante. ¿Y en la clase nunca te has sentido segura?

E4MSE: No, porque no soy como de hablar con todos mis compañeros o con los profesores, entonces no existen tantos lazos así

E: ¿Y te parece que para hablar sobre literatura es importante tener lazos?

E4MSE: Mm más que lazos porque uno igual podría hablarlo como con un desconocido, pero sentirse seguro de expresarse con esa persona, no sentir como que lo que tú digas le va a hacer enojar o que se va a burlar de ti o algo así

E: Entiendo. Y cuando dices sentirte segura para expresar, ¿te refieres a sentirte segura para expresar qué?

E4MSE: Como tu visión del texto o por ejemplo decir “mira, a mí me gusta esta historia, porque pienso que es genial, tiene todo esto el autor es un genio” cosas así y no que te vaya como a apartarte o cosas así

E: Y cuando estás con tu grupo de amigos eso ocurre, porque ahí nadie en el fondo dice que esto está bien, esto está mal, todos se escuchan no más, eso te da seguridad

E4MSE: Más que escuchar igual a veces decimos como “ah, yo no comparto lo mismo, pienso que te equivocaste en eso” pero es como ya nos conocemos tanto nuestro punto bajo como en el punto alto, entonces si cometes un error, ellos ya saben que cometes los errores

E: ¿Y si eso lo hace un profesor no te da la seguridad, aunque sea como lo mismo?

E4MSE: Es que en realidad no sé si no es como que tenga esa confianza con los profesores

E: Comprendo. Oye y en esta experiencia, ¿qué pasó al final? Bueno leyeron, respondieron las preguntas

E4MSE: Mm (afirmación) respondí las preguntas, entregué mi actividad, la profe lo firmó, me fui a mi puesto, llegó para sonó para recreo y de ahí intenté nunca más volver a tocar ese texto

E: Oye, ¿cómo es eso de firmó la actividad, qué significa eso?

E4MSE: La profe solía como firmar las actividades, porque después como a final de semestre o a final de año, las contaba y ahí era una nota

E: Ah, ¿una nota como por participación?

E4MSE: Sí

E: Ya ¿y eso es más o menos habitual?

E4MSE: Ahora ya no, pero antes sí

E: Te entiendo. O sea habitual era en este contexto tomar el libro de texto, leer, responder las preguntas y el timbre, que la profe lo firme

E4MSE: Sí, eso era

E: ¿Y siempre leen de esta manera, un fragmento uno, un fragmento otro, y así?

E4MSE: Sí, era bastante repetitivo

E: ¿Y no preguntaban entremedio la opinión, no tenían ese espacio?

E4MSE: No muchas veces, a menos que fuera como debate o algo así

E: ¿Y eso se dio alguna vez, o no, que debatieran sobre los textos?

E4MSE: De los textos no, solamente debatimos sobre algunos temas en la unidad de debate

E: Ah, te entiendo cuando están viendo argumentación

E4MSE: Ajá

E: Oye, ¿y qué cosas cambiaron en ti con esta experiencia?

E4MSE: Eee en 1° intenté bajar lo más posible la participación, no dejarla tan bajo como para que se note que no participo nunca en clases, sino que lo suficiente como para que nunca me tengan en la mira cuando se trata de responder o... lo suficiente para no llamar la atención

E: Que interesante pero oye, sigo sin entender algo y me llama mucho la atención lo que estás diciendo porque te da miedo esta participación en clases o responder en clases y te sientes ta

cómoda en el otro espacio, ¿es como algo con la figura del profe o la profe lo que te da como una distancia o estoy equivocado?

E4MSE: Más que la figura del profe, es la figura del profe, más toda la clase

E: ¿Cómo así?

E4MSE: Porque que todos ser ese pequeño punto de atención es lo que está lo que más me da miedo, porque si uno comete un error te lo pueden recordar o

E: ¿Y es frecuente por ejemplo que los errores en la lectura sean sancionados como para siempre como que te marca mucho?

E4MSE: No, pero aun así es como algo que está en mi consciencia por alguna razón

E: Mm, o sea tu aprendizaje en esta ocasión fue no participar tanto

E4MSE: Ee (afirmación) intentar parecer ser invisible un poco

E: Comprendo, ¿y qué opinión te merece haber aprendido eso? ¿qué opinas de haber aprendido eso?

E4MSE: Mm no sé si sea bueno o malo, pero de cierta forma te ayuda en algunas situaciones ya que así no eres como de los que pasen a tener ee el mando en algunas cosas cuando tú no sabes cuál es el mando

E: Sabes lo que me llama la atención que en tus experiencias no te refieres a la materia, ¿cómo ven la materia en las clases de literatura, qué hacen con la materia? ¿O no ven materia?

E4MSE: Mm vemos la materia, pero vemos la misma materia todos los años

E: ¿Cómo es eso?

E4MSE: Que todos los años hay una unidad de literatura, todos los años hay una unidad de género dramático, todos los años hay una unidad de cuentos y así

E: ¿Y eso no te motiva mucho?

E4MSE: No, es como ir repitiendo, escribiendo metáforas en el cuaderno todos los años

E: ¿Cómo es eso de escribir metáforas todos los años en el cuaderno?

E4MSE: Porque todos los años cuando se pasan poemas, te hacen escribir también las figuras literarias, siempre es como lo mismo

E: ¿Inventar tus propias figuras literarias?

E4MSE: No, todos los años ee cuando nos pasan la materia, puedo comparar el de 1º, el de 2º y todos tienen como las figuras literarias, todos tienen la unidad de cuentos, todos tienen los narradores

E: ¿Y cuando tú analizas con tu grupo de amigos las obras, ninguna de esa materia termina siendo relevante?

E4MSE: Se puede decir que es así

E: ¿Y dónde es relevante esa materia?

E4MSE: Hasta el momento, llegamos a la conclusión de que a menos que quieras trabajar como en ese tipo de ámbito, no es algo muy importante para la vida

E: Y en estas actividades las preguntas que tú dices que son como comunes, son preguntas más bien de comprensión de lectura, si te entiendo bien, ¿no?

E4MSE: Sí

E: ¿Y qué te pasa con eso te sirve, te es útil? Tú que eres una buena lectora, ¿cómo ves el tema de la comprensión de lectura?

E4MSE: Me sirve para mejorar en ese aspecto, como si no me fijé en un detalle al leer, después puedo saber a fijarme más detalles todavía

E: Mm, super. ¿Por qué dirías tú, en general, que esta experiencia fue desfavorable?

E4MSE: Mmm porque igual te hace como te quita un poco las ganas de leer, el tema de sentirte obligado, que es algo que tienes que hacer, no porque tú quieras, sino que más encima porque hay una nota detrás

E: Entiendo y eso no te hace sentir cómoda

E4MSE: Mm (afirmación) hace como que leer en vez de ser algo que tú hagas como un pasatiempo, como algo bueno, lo hacen ver como algo que te exigen

E: Y me decías que esto es algo común, este tipo de actividades

E4MSE: Ajá

E: Ya, ¿qué tan común, según tú? Dentro de todas las horas de lenguaje, porque son hartas horas de lenguaje

E4MSE: Ahora, este año, no es tan común la verdad, como cambiaron todo esto, pero antiguamente era lo suficientemente común para que en el texto de esté como la materia ee cuento, las preguntas, cuento preguntas, cuento preguntas, materia cuento preguntas y así

E: Oye y ahora con esto de la pandemia, ¿en qué sentido ha cambiado esto?

E4MSE: Mm ¿en qué sentido? ¿ahora en lenguaje?

E: Claro

E4MSE: Nos estaban como igual a veces nos ponen como el texto y las preguntas, pero ahora ya no hemos tenido esas actividades, al menos durante el año

E: Ya

E4MSE: Son como otro tipo de cosas las que tenemos que hacer

E: Te entiendo. Oye y tú que tienes este grupo de amigos, Fabían mencionaste, no recuerdo otros nombres, pero mencionaste como 4 o 5 personas, ¿la opinión que ellos tienen es más o menos la misma con este tipo de actividades, ustedes que conversan tanto o no sabes eso?

E4MSE: Sí, es por eso que todos tenemos como esa idea de que al final el colegio simplemente es memorizar lo que te dicen que tienes que memorizar y también es por eso que tendemos a hacer nuestras cosas más por apartado

E: Ya

E4MSE: Si uno por ejemplo quiere tocar música, toca la que quiera y lo que le exige el colegio, se queda como en eso

E: Ya, te entiendo. ¿Cuáles son, a tu juicio, las principales diferencias entre estas dos experiencias que has narrado, María Paz?

E4MSE: Una sería la comodidad, el otro sería que una es algo que te nace con naturalidad y la otra es algo que te obligan a hacer, otra también sería el foco del sentimiento que está, y eso sería

E: ¿Cómo el foco del sentimiento, perdón?

E4MSE: Mientras que en uno te sientes feliz por estar leyendo, te sientes como “ah, que bueno que me gusta leer”, en otro sientes “por favor que lenguaje deje de existir, por al menos un segundo”

E: Te entiendo. ¿Eso te genera una disposición especial, o no? Quiero decir, ¿Cuándo digo disposición sabes a lo que me refiero?

E4MSE: Yo diría que sí

E: Ya, ¿te genera una predisposición especial? Por ejemplo, te voy a poner un caso, si tú dices ya me voy a juntar con mis amigos y vamos a compartir una obra y después saber que tienes una clase de lenguaje, ¿te cambia la predisposición un poco?

E4MSE: Se puede decir que sí

E: ¿En qué sentido, qué es lo que cambiaría, según tú?

E4MSE: Eee mientras que en el otro leemos con naturalidad, después en el otro estamos como ya tenemos que leerlo y tenemos que

E: Claro, y ese tenemos que leer significa de nuevo leer, pregunta de comprensión de lectura, leer, pregunta de comprensión de lectura

E4MSE: Ajá

E: Entiendo, y dentro de todo te va bien igual

E4MSE: De cierta forma sí, me va bien en todas las materias

E: Porque me decías que esto te parecía como más fácil, ¿no?

E4MSE: Sí

E: Entiendo, vamos a entrar en la última parte de la entrevista. Ahora estas tres o cuatro preguntas, tienen que ver con tu trayectoria general, no con tus experiencias en particular, entonces yo te voy a preguntar y la idea es que tú recuerdes, pienses como para atrás de lo más que te acuerdes, buscando como regularidades, las cosas en común

E4MSE: Ya

E: Entonces, por ejemplo ¿cuáles según tú son las cosas, las formas de hacer lectura en tu escuela, en tu experiencia que han sido la más frecuente? Me has dicho que es muy frecuente esto del libro de texto, libro-pregunta. Pero ¿cuáles son las más frecuentes además de esa o esa es la única frecuente? Coméntame un poquito

E4MSE: Ee también cuando uno es más joven, te hacen como que cada semana van a la biblioteca y les leen un libro

E: ¿Y con eso qué te pasa, con esa experiencia?

E4MSE: Nada, muchas veces era divertido, pero otras también muchos compañeros no se comportaban, los profesores se terminaban enojando, regañaban al curso entero y no era nada agradable

E: Ajá. Ya, ir a la biblioteca es una práctica frecuente, ¿qué otra cosa es frecuente?

E4MSE: También, además de los libros mensuales, también es frecuente eee que para cierto día del año hay que como decorar la sala y hay que hacer todo como con la temática de un cuento que haya elegido el curso

E: ¿Como el día del libro?

E4MSE: Sí

E: Eso también es frecuente, ¿y qué te pasa con eso?

E4MSE: Nada, es bastante divertido a decir verdad, depende del equipo en el que te pongan

E: Ah ya, ¿pero qué lo hace ser divertido?

E4MSE: Ee trabajas en equipo con tus otros compañeros en como lo que tú crees que eres más capaz y todos con un libro, no es como todos elegimos el libro, así que es como algo que nos gusta, se puede decir. Y es como los que quieren actuar, pueden actuar como los personajes, otros podemos pintar la sala como para decorarla en temática del libro, como que toda la sala la hubiéramos metido en el libro

E: ¿Oye, y tienes algún recuerdo de algún libro que hayan trabajado temáticamente on tu curso que te haya parecido como llamativo?

E4MSE: Mm dos, el primero no me acuerdo en qué curso porque fue cuando éramos más chicos pero fue cuando trabajamos Charlie y la fábrica de chocolate y pintamos toda la sala con dulces, hubo compañeros que se disfrazaron de los personajes principales

E: Y ese libro además lo leyeron

E4MSE: Sí, porque lo teníamos que haber leído para hacerlo

E: ¿Y te gustó?

E4MSE: Sí, era bastante divertido. Y en el otro ya fue media me parece que nos tocó El diario de Ana Frank, tonces yo en este caso estaba en el equipo como de la parte de la portada, porque para eso la puerta tienes que hacerla como la portada del libro, dentro de la sala tienen que hacer como que estuvieran dentro del libro y ahí hay personas que se disfrazan y cosas. Ahí también decidimos como actuar un poco, como que cuando llegaron los jueces tuvimos como que escondernos así como que hubieran llegado, como que fuéramos nosotros los de la familia de Ana Frank escondiéndose cuando llegaban personas

E: Oye que interesante todas esas actividades

E4MSE: Mm (afirmación)

E: ¿Y esas sí te capturaron más la atención que la experiencia negativa que me contaste?

E4MSE: Mucho más

E: ¿Y ahí no te daba vergüenza, ni miedo, ni nada de eso en la participación?

E4MSE: No, porque estábamos todos participando, todos

E: Y era en pequeños grupos también, como que habían comisiones

E4MSE: Ee (afirmación) Había un equipo que se encargaba de presentar a los personajes, otro equipo que se encargaba como de hacer toda la información de texto, otro equipo que se encargaba de la sala y el equipo mío que se encargaba como de la portada

E: Ah que buena. Ya y ahí habían otras emociones, se sentían más dinámicos, me imagino, era todo distinto

E4MSE: La emoción de qué íbamos a hacer en ese día y cosas así

E: Te entiendo, perfecto. Mira, me ha mencionado como hartas cosas bien positivas, el ir a la biblioteca, esto con el día del libro, me pareció también que era bien frecuente esto del libro mensual, ¿qué hacen con esto del libro mensual, qué pasa con eso?

E4MSE: El libro mensual es algo que leemos en casa, por lo que no es como... es algo que tú lees a tu cuenta y lo que sí, tienes que leerlo antes de la prueba

E: Ya, ¿y qué te pasa con eso? ¿Cómo es tu experiencia con eso?

E4MSE: Depende del libro, porque muchos libros sí me gustan, por ejemplo los últimos años ee empezaron como que la mayoría de los libros tiene que ver con el tema como de la dictadura y es como se empezó a volver un poco repetitivo

E: ¿Y eso no te ha hecho sentir muy cómoda?

E4MSE: No, porque desde el primer libro como que no me gustó el tema de la dictadura o cómo lo escribían

46:02

E: ¿Cuál fue ese libro?

E4MSE: Fue uno como de un detective

E: Aaah, de Ramón Díaz Eterovic

E4MSE: Se puede decir

E: De ese autor

E4MSE: Eran como dos también como detectives

E: Heredia, puede ser

E4MSE: Heredia

E: ¿Y no lograste enganchar con eso?

E4MSE: No, la lectura se volvía como mientras hay libros que tú puedes leerlos todos así, puedes estar la tarde y cuando te das cuenta ha pasado todo ese tiempo, pero hay otros libros como que sientes que pasó una eternidad, miras el reloj y apenas has leído 10 minutos

E: ¿Y por qué te pasó eso con ese libro, crees tú?

E4MSE: Tal vez no sé si porque no me gustó el género, la temática o porque tal vez el estilo del escritor no es como mi estilo para leer

E: ¿Cómo es eso, perdón?

E4MSE: Tal vez no sea como de mis preferencias, como lo que estoy leyendo por obligación, no porque...

E: Te entiendo, y otras veces te ha pasado que con los libros por obligación sí te han gustado

E4MSE: Ee (afirmación) por ejemplo ese de el del arcoíris me parece, no me acuerdo del título completo, pero también era a finales de la dictadura, que trata del cabro ese que su papá es profesor y que después el profesor es arrestado al frente de la sala, entonces después te muestra todas las experiencias del cabro con sus con los que conoce y cómo intenta sobrevivir como hasta antes del sí y el no

E: Ya, y con ese enganchaste más

E4MSE: Sí, apenas leí la primera página, quedé como

E: ¿Y qué hizo que te enganches, según tú?

E4MSE: Me gustó el estilo de narrador, el narrador era protagonista, pero la forma en que el protagonista veía las cosas era como, no era pesado ni nada

E: ¿Te conectó con algo especial de tu historia, como de tu contexto o nada que ver?

E4MSE: Más que eso es como de las formas en las que se ve... el mundo, no lo contaba algo muy de él ni muy ajeno, era algo un punto medio

E: Te entiendo. Oye, entonces me has dicho ir a la biblioteca, libros mensuales. ¿Y en esta experiencia del libro mensual, habitualmente qué es lo que la profe hace? ¿Cómo preparan este libro, qué es lo que ocurre en la sala? ¿O solo es la prueba y leen cada uno por su cuenta?

E4MSE: Solamente es la prueba, nos dicen el libro, lo leemos por nuestra cuenta y después la prueba

E: ¿Y la prueba es de qué estilo? ¿Qué pasa en esa prueba? ¿Cómo preguntan o qué preguntan?

E4MSE: Depende del profesor, hay algunos que hacen preguntas como de cosas explícitas y hay otros que te hacen una prueba completamente de desarrollo en el que tienes que pensar todo el tiempo y te preguntan cosas como lo más profundo que hay del texto

E: ¿Cuál te sientes más cómoda tú?

E4MSE: Con la segunda

E: ¿Y cuál te parece más fácil?

E4MSE: La primera

E: ¿Por qué crees que es más fácil la primera?

E4MSE: Porque es explícito, es como algo que yo ya sé que pasó y es como te preguntan no sé, de qué color era la taza que aparece en tal escena, es como eso está, no hay que pensar, es solamente marcar

E: Oye y tú me decías que eso depende del profe, y cuando ya sabes que un profe hace un tipo de prueba, como que te acostumbras a ese tipo de prueba, ¿no?

E4MSE: Sí

E: ¿Y cambia un poco tu lectura o no? Quiero decir, si tú ya sabes que en la prueba te van a preguntar cosas explícitas, ¿cambia tu forma de leer o no cambia tu forma de leer?

E4MSE: Cambia un poco, porque en la prime con el primer tipo de prueba es simplemente más leerte y saberte los hechos, en el segundo tienes que pensar un poco más el libro, intentar comprenderlo completamente, investigar un poco del autor, y más encima, aun así antes de la prueba estar esperando si te va a ir bien o no

E: Y pal libro mensual, el profe, la profe contextualiza la obra, durante el mes leen igual en clases, ¿o eso no ocurre?

E4MSE: Ahora, que estamos con clases online y la profe que tenemos ahora, si antes de cuando nos presenta el libro, nos explica un poco del autor y de sus experiencias

E: O sea que igual depende del profe. Oye y en las clases, propiamente tal, porque me has hablado de cosas que no son la clase, propiamente tal, sino que la biblioteca, día del libro, libros mensuales, son cosas que no son la clase, pero la clase propiamente tal, ¿cuál es la más frecuente clase de literatura, qué pasa en esa clase más frecuente?

E4MSE: Ahora tengo dos tipos de clase diferente, porque tengo el de lectura especializada y lenguaje, ¿cuál de las dos?

E: Si quieres te refieres a las dos, como te resulte más cómodo

E4MSE: En una, a pesar de todo, se sigue manteniendo un poco la estructura que se ha mantenido, que es en lenguaje, mientras que ahora en lectura especializada

E: ¿Cuál es esa estructura, dices mantiene la estructura, cuál estructura?

E4MSE: Que se sigue manteniendo igual, la misma materia y cosas

E: ¿Y la lectura cómo aparece en esa estructura? Materia, después de la materia, ¿leen? ¿así?

E4MSE: Es como leerlo, está la materia y después viene como hacer una guía o una tarea

E: ¿Y esa guía son estas preguntas que tú me dices que son más explícitas o son de otros tipos de pregunta?

E4MSE: Dependiendo de la materia en la que va, si es de la unidad de poesía será como de figuras literarias, si estamos en la unidad de texto narrativo serán cosas más explícitas y así

E: ¿Y siempre con comprensión de lectura?

E4MSE: Sí

E: Comprendo. Ya, y en la otra de lectura especializada es distinto

E4MSE: Ahora sí porque, nos hace literalmente hacer un texto, a veces tenemos que hacer todo un texto nuevo a base de ese otro y va cambiando todo, tenemos como lo conversamos igual el texto en clases

E: ¿Y ese te hace sentir más cómoda?

E4MSE: Sí

E: En general, delante tocamos este tema, pero ahora lo vamos a profundizar un poquito, sobre los aprendizajes que has hecho con la experiencia con la literatura, ¿Qué cosas tú crees que has aprendido en tu trayectoria con la lectura literaria en el colegio?

E4MSE: Van muchas cosas, además como de las cosas de la materia normales, también a veces en todos los textos igual te puedes encontrar como con cosas que tú no sabías, como cosas del pasado de las que tú

E: ¿Cómo qué, por ejemplo?

E4MSE: Ejemplo en los textos esos de la dictadura, si bien no son de mi gusto, igual pude enterarme de cómo pasaron, de cómo era la vida en ese tiempo

E: ¿Y eso te cambió la opinión sobre algunas cosas o te mantuvo la misma opinión de algunas cosas?

E4MSE: De cierta forma sí la cambió, porque a pesar de todo se puede ver como la dictadura tampoco fue como tan mala como te lo tienden a replicar en clases, porque la gente aún a pesar de todo, aun así vivía y también muestra un poco más como al final, en la última votación de sí y el no, uno pensaría que normalmente el no ganó como casi al 100%, pero no es así, entonces también implicaba como no era tan malo, de cierta forma

E: Entiendo, o sea hay lecturas que te han enseñado materia y hay otras lecturas que te han enseñado como a mirar el pasado, ¿qué otro aprendizaje has tomado de tu experiencia?

E4MSE: También a veces siempre hay un personaje que se sabe algún dato extraño que después uno lo intenta y es verdad

E: ¿Cómo por ejemplo?

E4MSE: Hay una técnica extraña que si tú sirves la bebida de cierta forma, no se va a espumar tanto y es como

E: ¿Y eso lo aprendiste en un libro?

E4MSE: Sí, lo leí en alguna parte y fue como “eso no lo sabía”

E: Entiendo, ¿qué otras cosas crees que has aprendido?

E4MSE: He aprendido las diferentes formas que tienen las personas de expresarse

E: ¿Cómo es eso?

E4MSE: Por ejemplo, a mí no me gusta, o no soy muy buena, expresándome con palabras, pero esa no es la única forma para expresarse que uno tiene, entonces a veces por ejemplo, si no sabes cómo decirlo como tal, lo puedes escribir y así te das tiempo de pensar cómo lo quieres decir

E: Comprendo

E4MSE: También por ejemplo hay personas que tienen, cómo se les puede decir, una lengua más ee puntiaguda, que son como que quieren decir algo que puede sonar como muy malo o que están siendo crueles, pero es como la forma que lo tenían de expresar, no la intención de ser cruel

E: Comprendo, oye y todos estos aprendizajes, me parecen excelentes aprendizajes, ¿estos son los que te preguntan en la prueba?

E4MSE: No

E: Son como aprendizajes que has hecho por tu cuenta

E4MSE: Sí

E: Perfecto. Oye, y en las clases mismas, ¿hay espacios para conversar sobre estas cosas que tú estás aprendiendo como estas que me acabas de decir?

E4MSE: No, pensándolo de cierta forma

E: ¿Qué es lo que hace frecuentemente la profe en la clase cuando ven literatura?

E4MSE: En la clase simplemente como pasar la materia, responder si alguien tiene dudas, y eso sería. En lectura especializada, nos pone el texto, a veces conversamos pero como del tema

E: ¿Y es la misma profe?

E4MSE: No, son dos profesores distintos

E: Me estabas diciendo que estos aprendizajes fue con la lectura, pero se me fue preguntarte si eso fue con lo que pasa en la clase o con lo que pasa con tus amigos, en este grupito de lectura, ¿dónde has hecho este aprendizaje?

E4MSE: Más bien, son con las lecturas que yo hago por mi cuenta también

E: Ah ya, entonces tienes este grupo de lectura, lecturas por tu cuenta y lo del colegio

E4MSE: Sí

E: Y lo que me dices ahora son con las lecturas por tu cuenta, en el colegio la materia, ¿y con los amigos, qué cosas fuiste aprendiendo?

E4MSE: Fuimos como teorizando a veces, teorizamos de la vida y vemos también nuestros puntos de vista y como cuando hablamos de los géneros también, no vemos como que uno sea mejor que el otro, porque ambos son diferentes, vemos lo bueno y malo que tiene uno

E: Considerando tus experiencias buenas, malas, considerando tus 3 formas de leer, sola, con tus amigos, en la clase, considerando todo lo que hemos conversado, ¿cuál sería para ti la clase perfecta de lectura literaria en el colegio? ¿Qué tendría que pasar para que tú digas “no, esta es la clase perfecta? ¿Cómo tendría que ser?

E4MSE: Por ejemplo una en la que en vez de por ejemplo las lecturas mensuales, en vez de ser esas que escojan, se puede como al inicio de año, o si es que al profe le acompleja mucho, a finales del año, como ver qué género o qué estilo de lectura al curso le gusta como tal, ir probando eso. Y tampoco como quedarse en un solo tema, porque en lectura no están solamente las novelas, no están solamente los cuentos

E: ¿Qué más hay?

E4MSE: También estarían como las noticias, a veces textos informáticos, también están los mangas o también los estilos de lectura de otro, por ejemplo, ee acá en occidente se tiene la poesía, pero en oriente se tiene otro tipo de poesía

E: Como el haiku

E4MSE: Sí

E: Mirar otras formas, ¿no?

E4MSE: Sí

E: Entonces tendrían que haber espacios como pa tomar decisiones, pa que ustedes escojan ¿qué más tendría que pasar en esta clase perfecta?

E4MSE: También por ejemplo, ee cuando se lee el texto, podrían haber textos igual que leyéramos en la sala, y textos que leyéramos por nuestra cuenta, y que nos den como en vez de preguntas sencillas como cuáles eran los nombres de los protagonistas o cosas así, a veces que te pregunten a más profundidad del texto o si es que si algo te interesa, si algo llamó la atención o a veces muchos textos te dicen algo, pero no te dicen explícitamente qué y es como qué fue eso, como en el texto ese de casa quemada, como que no te dicen que es como la casa, como empezar ahí a teorizar y ver todos los puntos de vista de eso

E: ¿Y los profes qué tendrían que hacer durante la clase en tu clase soñada?

E4MSE: Mmm además de la materia en sí, en vez de como simplemente pasarla, podrían intentar hacerla más dinámica

E: ¿Cómo sería más dinámica?

E4MSE: No solamente pasarnos la materia y después hacernos la prueba, como hacer por qué nos sirve esa materia y hacer que la apliquemos como tal

E: ¿Y la lectura propiamente tal cómo tendría que ser a tu juicio?

E4MSE: Mm más que obligarnos, motivarnos a leer de vez en cuando, como si en vez de decirnos tienen que leer este texto para tal día, a veces de vez en cuando el profe dijera como saben, este texto está super bueno, me gustó como se los recomiendo, que haya algo así

E: Lecturas que los profes recomendaran, como si estuvieran mostrando el interés que ellos mismos tienen

E4MSE: Ee (afirmación) como además de aas pruebas en sí, porque tampoco es para que las quiten, porque igual estoy consciente del tema de notas, pero que también muestren por qué es buena la literatura

E: ¿Y de esta experiencia que tú tienes con tu grupo, llevarías algo para que eso se haga durante la clase?

E4MSE: Sí

E: ¿Qué es lo que replicarías?

E4MSE: Llevaría los libros algunos igual que yo tengo

E: ¿Y estas cosas de leer comentando, discutiendo el mejor personaje, trabajos en grupo, esas cosas las replicarías?

E4MSE: Sí

ESTUDIANTE 5

E: ¿Cómo te consideras como lector? Si crees que eres un buen lector, un mal lector, ¿cómo crees tú que eres?

E5HJS: Mmm no sé, ah perdona, ¿me iba a decir algo más?

E: No no no

E5HJS: Okei, okei. Nada, que me considero como un lector un poco promedio, la verdad.

Como que he leído muchas cosas en mi vida, pero no sé si... tan como obras de arte, no he leído muchas así, solo he leído unas cinco o seis, entonces me considero como un lector un poco más... como no experto, se podría decir, no como que me sé todo así, pero un poquito más allá de la media, poquito

E: Oye y por qué dices eso como que has leído pocas obras de arte, ¿a qué te refieres con obras de arte?

E5HJS: Como a libros que son como reconocidos así por ser del de top del de lo top, no sé, por ejemplo la distopía las distopías así clásicas, como no no no las de ahora, sino como no sé 1984, Un mundo feliz y La gran La granja de los animales, entonces he leído como un poco de eso, también he leído Así habla Zarathustra, pero aparte como de eso, ah y Stephen King y Lovecraft, que también lo incluye la experiencia

E: Claro, sí

E5HJS: Claro, pero aparte de ellos como que no he leído mucho más allá, como que apar... no agarro por ejemplo cualquier libro así en la estan... o sea no agarro cualquier libro en la librería y me lo llevo, sino que tiendo a escoger como muy poco así muy poco, aunque he colectao, obviamente he reunido a través de los años, pero no no como me llevo todo así de la librería, como que elijo como uno, dos, tres que me gustan no sé y me los llevo

E: Y eso para ti es ser un lector más o menos, como dijiste, como del promedio

E5HJS: Sí, un poco más... claro, casi del promedio o no...

E: ¿Qué crees tú que hace un buen lector?

E5HJS: Eee bueno, un buen lector ha tenido, tiene mucha experiencia en leer (risa) que sabe como de muchos libros, de muchos temas temas, no solo se queda estancado en uno, no solo aprende o tiene libros de una sola materia, sino que tiene distintas, un rango de libro, un rango de conocimiento y que siempre está buscando más libros que no haya leído y que sean de temas de temas que puedan ampliar su conocimiento

E: Oye, ¿y qué te faltaría a ti para ser un buen lector, según tu mismo razonamiento?

E5HJS: Emm no sé es que romper igual un poco con con esa zona de confort que yo tengo como de leer como solamente libros con historia, como libros libros que tienen historia dentro de ellos, por ejemplo de filosofía me dan tan bien por ejemplo, por esa misma razón, porque como no por eso, el estereotipo como de que no veo mucho no se prende nada más, solo como conceptos, como una clase así que alguien te está hablando, pero a través de una escritura

E: Cuando dices no se prende nada más, ¿a qué te refieres?

E5HJS: No es que ah... le decía no se aprende nada más en el sentido

E: Ah dijiste aprende, yo escuché aprende, por eso te preguntaba

E5HJS: Ah no, aprendido

E: Entiendo, ¿oye y qué cosas han ido pasando en tu vida para que tú seas un lector promedio como te llamas?

E5HJS: Bueno ee lo que me ha pasao, como el gran el gran hecho que me ha pasado, para que sepa para que me haya interesado en los libros, es que siempre mi familia, sobretodo mi abuela, mi tía, mi mamá y mi papá también, hasta cierto punto, me han dado mucha literatura desde que era pequeño, desde que era muy chico, por ejemplo, la familia por parte de mi mamá es cristiana, entonces siempre ha tenido cerca la Biblia para para leer, también mi tía es profesora de historia, entonces cuando era chico, me compraba libros de historia ilustrados, creo que también tengo uno por ahí, que son libros de historia ilustrada que la iban contando como si fuera una historia con principio y final ee también mi papá me metió a a esta como literatura un poco más de adulto, me metió a Stephen King a Lovecraft a Nietzsche a y a los distintos autores como más de adulto, se podría decir, como clásico que yo he leído, como que eso

E: Oye y cuando tu papá, tu tía, tu mamá, te van recomendando obras, ¿qué es lo que hacen? ¿Conversan sobre los libros, solamente los recomiendan, cómo fluye eso?

E5HJS: Bueno antes de leer el libro me hacen como una no sé, como una sinopsis como general como ah, el libro se trata de esto, no te voy a decir nada pero se trata de tal cosa, para allá van las cosas o me dicen este libro no tiene tanta historia, sino es más como de aprender términos o cosas así. Entonces antes del libro siempre me lo recomiendan con una sinopsis, o algo que como que me enganche a leerlo. Al medio del libro me dicen como “¿a dónde vas? Ah que bueno, vas como en esa parte, claro, ¿hasta qué punto hai leído?” y como que hablamos un poco pa refrescar la memoria. Y cuando termino el libro, conversamos sobre el libro, sobre como los temas, sobre escenas que nos gustaron del libro, tonces siempre... tenemos tamos en contacto siempre cuando estoy leyendo el libro

E: ¿Oye y esa práctica es habitual?

E5HJS: Sí, es habitual, con todos los libros que he tenido me ha pasado exactamente lo mismo

E: ¿Y tú alguna vez le has recomendado a ellos o solo ellos te recomiendan a ti?

E5HJS: No, ellos me han recomendado a mí, yo no... no le he recomendado ninguno, aparte porque (risa) he comprado muy poco fuera como del rango que ellos como del rango que ellos han leído también, entonces se hace un poco difícil, de por ejemplo compré este libro y “ah, yo también lo leí” “ah...” (risa)

E: ¿Oye y cosas que han pasado en el colegio no han sido importantes en esta relación tuya con los libros?

E5HJS: Mmm no mucho, la verdad, solo como para reforzar un poco la idea de lo que ya sé y lo que puedo aprender, por ejemplo no sé, no no hay tanta literatura que aprende que he comprado gracias al al a la al colegio, pero sí yo he podido aportar por ejemplo en literatura, o sea en lenguaje, cuando era pequeño, cuando pasaban algunos libros y yo lo había leído, por ejemplo no no me quedaba quieto como que siempre hablaba del libro y del autor. Eee también me ha pasado que ee gracias al colegio he aprendido más sobre algunos autores o sobre algunos libros que nunca llegué a completar, pero que tenían en la biblioteca y los mandaban para para hacer en la... en los controles de lectura

E: Comprendo. En algún momento mencionaste, no sé por qué llegué a eso a la idea de que participas de un club de lectura en el colegio

E5HJS: Sí, participo de un club de lectura. En este en este colegio en el club de lectura de la profesora por eso, de hecho

E: Ah, por eso el vínculo. ¿Oye, y qué hacen en ese club de lectura?

E5HJS: Nada, en ese club de lectura más que nada ee nos pasamos como cuentos que hemos hecho y el año pasado, como estábamos más activos ee también vimos...

E: ¿Cuentos que ustedes escribían?

E5HJS: Sí, que nosotros escribíamos. En el club de lectura, siempre hay como 3, yo también incluido, que siempre ponemos cuentos, y ahí comentamos los cuentos y una crítica. Y... y claro, el año pasado también habíamos visto autores, vimos un par de autores, tuvimos una entrevista incluso con una hija de un autor, de Subterra

E: De Baldomero Lillo

E5HJS: Sí, que también nos habló ella sobre, claro, sobre el libro, de la experiencia que tenía su papá, de la experiencia que tenía ella también, entonces hacíamos muchas cosas relacionadas con la literatura, con lo que habíamos leído y con lo que podíamos leer

E: Y esas cosas van contribuyendo a que seas un buen lector también

E5HJS: Claro, ahí ahí de a poco uno va va teniendo más ritmo, agarrarle el ritmo a los libros y empezar un poco más a abrirse, como había dicho antes, como abrirse un poco más de lo...

E: Mm. Oye y con las notas, ¿te va bien en lenguaje y literatura?

E5HJS: Sí, emm de hecho en historia, en lenguaje, en inglés son como de las notas más estables que siem siempre tengo, como con las que siempre puedo contar con que me salven así

E: ¿Oye y eso influye en cómo te sientes tú como lector, el tema de tener buenas notas o son cosas distintas?

E5HJS: O sea, obviamente veo la relación con que un lea, con que uno lea de antemano y tenga buenas notas, pero no siento como tengo que leer para tener buenas notas, sino es como un añadido, como estoy leyendo y aparte de eso puedo tener buenas notas, no es como leo para tener buenas notas, eso

E: Te pasa otro tipo de conexión con la lectura, no tiene que ver con la nota

E5HJS: Claro

E: Entiendo, entiendo perfecto. Oye, ¿te parece que conversemos un poquito sobre la primera experiencia? La primera experiencia relata que estabas leyendo Buick 8, ¿sí?

E5HJS: Sí, lo tengo aquí de hecho

E: Ah, que buena, Stephen King... Y estabas escuchando música y se acerca una niña y te toca el hombro y ahí surge una conversación. Cuéntame un poquito qué pasó en esa experiencia.

E5HJS: Claro ee bueno eso siempre es lo que hago cuando leo, aparte, me acostumbré de leer con la música, con la música o en silencio, no me gusta leer cuando hay mucha bulla, no sé una una un hábito que tengo yo

E: ¿Y qué música pones ahí? ¿Cuál es tu playlist?

E5HJS: No ee pongo cualquiera, ee tengo una playlist, por ejemplo, de Chile que escucho no sé, Los Bunkers, Los Tres, ee Intillimani, son como de grupos chilenos o sudamericanos en algunos casos y no sé, escucho como de varios... siempre me he descrito como que escucho bandas, no escucho géneros, escucho bandas que me gustan no más

E: Ya

E5HJS: Ya. Entonces... claro, esa experiencia fue buena, porque esa fue como mi introducción al a este colegio, porque esa...

E: ¿Tú venías de Lastarria?

E5HJS: Sí, o sea no, el ¿la positiva estamos hablando, verdad?

E: Claro

E5HJS: No, a este al José San Martín

E: ¿Pero venías del Lastarria?

E5HJS: Sí, venía del Lastarria

E: Ya

E5HJS: Entonces, claro, esa... esa fue como también mi introducción al al colegio, el poder compartir esa experiencia con una compañera, que se llamaba Rafaela, todavía sigue siendo mi amiga ee esa ese como pequeño espacio en que se que hubo, en que ella me empezó a hablar que qué estaba leyendo, sobre qué estaba haciendo, como porque era nueva y ahí por ahí nos pudimos conectar con la conversa de de como del libro y después pasamos a, como no sé, a otras cosas, pero claro, siempre lo tengo esa... esa experiencia dentro mío porque fue era muy muy grata, muy bonita de poder al menos conectarme con alguien a través del, no directamente del libro, sino de porque estaba leyendo se pudo dar esa oportunidad

E: Oye, y cuéntame un poquito qué cosas te estaban pasando a ti con el libro, qué significó para ti ese libro

E5HJS: Amm bueno el libro el libro en sí en no me... o sea, me gustó, obviamente, pero no significó ningún como antes y un después para mí cuando estaba leyendo, sino que cada vez que lo releo, me da la nostalgia como los recuerdos de esa opor de esa oportunidad, pero no no significó así como un punto de inflexión. De hecho, hay otros cuentos, libros que me han hecho ese punto, pero...

E: ¿Cómo cuáles, por ejemplo?

E5HJS: Por ejemplo, cuando se cuando cuando conocí al autor Lovecraft porque esa fue una experiencia muy... muy rara se podría decir, como muy, no sé, del destino y cosas así que me que me acercó porque un día yo estaba por la casa, por la casa que vivía con mis papás, estaba caminando y me encontré un libro de los cuentos de Lovecraft botao en el suelo, literalmente estaba se había caído, creo, de la estantería que estaba ahí y yo lo tomé y bueno, en ese tiempo también no me gustaba leer libros de terror, en ese momento yo no lo leía porque me daba miedo, claro, tenía ese presentimiento de que iba a tener pesadillas o cosas así. Entonces lo lo levanté y le di una hojeada y ahí como que leí, leí un así un párrafo de, creo que era del Color del espacio, creo que era ese cuento, sí, creo que era ese cuento. Y leí un párrafo, y me gustó, entonces empecé a leerme el cuento entero y me gustó el cuento, y después empecé a leerme todo el libro y fue fue una experiencia muy rara, porque fue como fue como casi un choque, se podría decir, del destino con el con el libro. Lo vi ahí, lo empecé a leer por pura curiosidad y ahí fue cuando me interesó el ese autor y cuando me empezó a interesar también el tema como del horror

E: ¿Oye y qué cosas te fueron pasando con esa lectura, así como emocionalmente hablando?

E5HJS: Emocionalmente hablando fue... igual fue un proceso como al menos de 3 etapas, por lo menos menos como yo lo recuerdo. El primero fue de... como de curiosidad solamente, empecé a leer de curiosidad por saber qué pasaba no más. El segundo fue como de (risa) excitación así, porque le empecé a contar a todo el mundo, le empecé a contar a mi apá, a mi amá, a mi tía, a mi abuela, a mi prima, a cualquiera de mi familia que lo encontrara, le empezaba a hablar del libro, como que me parecía muy como muy... excitante esa nueva experiencia que tenía. Y al final fue como el final fue como, no sé, una especie de, como de no sé, paz, así como de este libro me gustó, este autor me gustó, tengo que leer más de él, fue como ese tratar de seguir leyendo

E: Oye, y algo cambió en ti entonces, con ese libro, ¿qué es lo que crees que cambió?

E5HJS: Yo creo que cambió mi mi interés por libros que no fueran ee, cómo decirlo, libros religiosos en sí, porque antes de eso, como había dicho, tenía la Biblia y otros textos también que eran que eran de la de cristianos, pero ese libro, en cierta forma, esa recopilación de cuentos, fue lo que me ee... me me dio como la posibilidad, como la mentalidad de querer buscar otros libros que no sean necesariamente cristianos, que no sean necesariamente que

tengo que leerlo porque mi familia lo lee, tengo que leerlo porque... porque ya ya lo tenía y es como que me surgió eso

E: Y de Lovecraft pasaste a otros autores

E5HJS: Claro, de ahí pasé a Stephen King, por ejemplo, de Stephen King pasé también a George Orwell, de George Orwell también como a los tres autores clásicos de la distopía, después de eso, como en ese ámbito filosófico después de alguna forma, pasé a Nietzsche, que me gustó como que empecé a... a ver las ideas y mi papá me dijo ah entonces te gustaría como este libro y me pasó Así habla Zaratustra. Y lo empecé a leer y también ese libro fue en cierta forma como lo que me me me... prendió, se podría decir en términos más comunes, más sencillos a también buscar otros libros que puedan ser filosóficos, que no sean necesariamente con una historia en sí, como había dicho. Y ahí fui de libro en libro, como lo que podía pillar y ahora también tengo planes para leer otros libros, entonces ahora como que también ee ese esa hambre de buscar más libros de Lovecraft, al final fue lo que me lo que... dio paso a que ahora yo tenga planes de leer libros

E: Claro. Oye, y cuando ibas leyendo, ¿se te iban ocurriendo ideas, las fuiste escribiendo o solo fue como lectura y comprensión de lectura?

E5HJS: Sí también cree, también cree cosas porque... a ver, un poquito de mi vida, yo he yo he pasado de por lo menos por 3 colegios diferentes, cuando estaba en la básica, como para finalizar la básica, estuve en un colegio cerca de... cerca de mi casa que se llamaba... ah, no me acuerdo, pero era como católico, no no fielmente católico, íbamos íbamos a misa, pero tenía como la religión católica, algunas veces te pasaban uno que otro salmo, santo, entonces ahí también hubo un club de lectura, una profe también de de lenguaje hizo esto mismo, que como que pegó en el pegó en la sala de noticias, se podría decir, el afiche, como "ah, se pueden... pueden unirse al club de lectura" y ahí me uní a ese club de lectura y ahí también hubo un punto de inflexión, porque ahí yo me empecé a interesar por escribir, aparte de leer, me interesó escribir también y basado en lo que yo sabía, basado en los libros que yo había leído también, se me ocurrían ideas y las fui escribiendo. Y para finalizar ese club de lectura tuvimos ee la posibilidad de hacer como un pequeño libro, un librito así como de 50 hojas, más o menos y en ese librito habían cuentos míos, habían cuentos de mis compañeros, y había como un... un prefacio y un final y como una nota de despedida y yo tuve la posibilidad de escribir esa como introducción al libro y un cuento que fue como de los que más tuvo éxito con el libro en sí. Entonces, eso me despertó la curiosidad de escribir. Después en el José Victorino Lastarria, lamentablemente no tuvimos esa posibilidad de tener un club de lectura, pero yo seguí escribiendo, yo, se podría decir que esa fue mi época dorada de escribir cuentos, porque escribía cuentos todos los días, algunas veces cuando estaba en clases y tenía tiempo libre, en vez de sacar el celular, daba vuelta el el cuaderno y empezaba a escribir lo que se me ocurría y empecé a escribir lo que se me ocurría y de repente empezaba a hacer historias, cosas así y después del Lastarria, llegamos a este colegio y que en el club de lectura, ya escribo, no todos los días, pero sí escribo cuentos que se han vuelto incluso más largos de lo que yo antes había escrito

E: Y en esta experiencia con Lovecraft, también después de eso te inspiró a liberar tu imaginación y escribiste sobre eso

E5HJS: Claro, escribí de temas bien parecidos a Lovecraft o como reinterpretaciones de algunos cuentos

E: Me llama la atención que en tu experiencia positiva, te refieres mucho más a las cosas que emocionalmente te pasaron con tu compañera, más que con el libro, ¿por qué fue tan importante ese contexto que se dio para que tú digas que eso fue una experiencia positiva?

E5HJS: Eee no sé, podría ser que, podría ser porque era mi primer uno de mis primeros días en el colegio, porque yo también soy no tan abierto, se podría decir, con las personas, soy más bien retraído y los amigos que tengo no más es como que me ocupo en ellos y no en hacer nuevas amistades, sino que mantenerlas, se podría decir. Entonces, claro, el libro en sí no fue una experiencia con el libro en sí, sino que fue una experiencia dada gracias al libro y entonces igual...

E: ¿Y qué cosas fuiste aprendiendo en esa experiencia? Por ejemplo, en la experiencia con tu compañera o la experiencia con Lovecraft que me cuentas recién, ¿cómo con qué experiencia te quedas?

E5HJS: Me quedo con el me quedo con el aprendizaje de siempre... siempre buscar como seguir buscando siempre buscando una lectura, nunca quedarse con lo que ya tienes, sino que seguir tratar de ir un poco más allá de lo que ya sabes, porque y de vencer algunas veces ese impulso de "pero yo nunca he leído como de este tipo de cuentos, no sé si me va a gustar" y ya leerlo ya es un avance como de tratar de ponerse en otro ámbito que no conozcas, eso

E: Oye, ¿y cuando llegaste a Lovecraft, tu papá ya te había hablado de él, o te habló después?

E5HJS: No, me habló después. Me habló después de Lovecraft, literal, es que fue así, literalmente el libro, mi papá no me había dicho nada, mi mamá no me había dicho nada, ni siquiera sabía que existía el libro, de hecho era un libro viejo, como que tenía la tapa igual un poco con con polvo, era un libro que ya era viejo, que había pasado de varias manos. Entonces yo no sabía nada, ni siquiera sabía quien era el autor, a ese punto, no sabía nada de nada. Entonces después de leerlo, le pregunté a mi papá, porque era estaba en la estantería de mi papá, le pregunté a mi papá sobre el libro y sobre el autor y ahí fue como conocí yo oficialmente, se podría decir, a Lovecraft, pero antes había conocido que era un autor, con el libro en sí

E: Entiendo, oye y este club de lectura en el que estás en el colegio, ¿cómo se llega a ese club de lectura, era voluntario, quiénes van a ese club de lectura?

E5HJS: Era voluntario. Me uní más que nada porque era de mi propio curso y la profesora era mi profesora general, entonces ahí fue más fácil acceso, pero era voluntario, si era como pega, o sea en esta época tecnológica en la que estamos en cuarentena, obviamente pegaron las cosas como en el en el curso, en el chat del curso, cosas así. Pero los demás clubes de lectura que yo he ido han sido gracias a un papel, así con un alfiler puesto que decía hay un club de lectura, se aceptan participantes

E: Oye y en este club de lectura son compañeros de tu mismo curso

E5HJS: Ee algunos de mi mismo curso, el año pasado eran más de mi curso, pero ahora como nos cambiaron de nos cambia nos reorganizaron en los cursos, ahora son de otros cursos, pero eran del mío, inicialmente

E: Oye, ¿y esto es porque a la profe se le ocurrió?

E5HJS: Mjm, porque la profe, sí, la profe se le ocurrió y ahí fue como me voy a unir

E: Entiendo. ¿Y el resto de tus compañeros en el club de lectura, porque asumo que conversan, también están en esta dinámica como tú decías de aprender sobre autores, conocer nuevos autores, se recomiendan textos, eso hacen?

E5HJS: Claro no, o sea la experiencia que yo he tenido, obviamente, es de claro, que se recomiendan se recomiendan libros o se hablan de libros, especialmente de Harry Potter, porque ahí hay hartas personas que les gusta Harry Potter, tonces se recomiendan libros, se recomiendan libros parecidos a Harry Potter, se recomiendan también autores, pero en sí es más de recomendación de algún libro que ya han leído que de otra cosa

E: Entiendo. Oye, en estas experiencias como positivas que me estás relatando, yo veo esto, veo interacción con gente de tu familia o tus amigos, o sea interacción

E5HJS: Mjm

E: Veo una cosa emocional muy fuerte y veo también que hay un espacio como de creatividad, ¿estoy en lo correcto?

E5HJS: Sí

E: ¿O sea como que las tres cosas pasan en una experiencia positiva tienen que estar en una experiencia positiva, o no necesariamente las tres?

E5HJS: Claro, o sea no las tres al mismo, podrían no ser las tres al mismo tiempo, se podría destacar una cosa más que la otra, pero claro, esas son las tres principales, las tres bases que yo he tenido siempre en mi experiencia con la lectura

E: Comprando, me llama la atención que estas no estén ocurriendo, ninguna de las dos, ni la positiva ni la negativa, estén ocurriendo en el contexto de la clase, ¿en la clase no tienes este tipo de experiencias, en la clase misma?

E5HJS: Eee no, no mucho la verdad

E: ¿Por qué?

E5HJS: Nunca he tenido una experiencia tan tan fuerte cuando estaba en clases. Eee no sé, nunca las he tenido como más allá de encontrarme algún cuento que ya había leído, o

encontrarme algún cuento famoso en el el libro de lenguaje por ejemplo, ee no nunca nada, nunca ha ocurrido nada así de especial en clase

E: ¿Y qué es lo que pasa habitualmente en clase que no ocurre esto especial?

E5HJS: Eee en clase obviamente no leo, como que me concentro más en la clase y pongo el libro de lado, o algunas veces leía algo, repaso lo que había leído antes, pero no... no leo ni escribo tanto cuando se está en la clase por, por eso, porque siempre me han enseñado que teni que aprenderle atención a la clase y no hacer otras cosas

E: ¿Y cuando están en la clase de literatura, qué ven? ¿Qué hacen en esa clase?

E5HJS: Ahí hablan más de como aprender como de aprender a escribir, de las puntuaciones, las palabras, ee como que hacen es más técnico más que nada, como que siempre, al menos siempre me ha dado esa sensación que es más técnico, como que no... claro, leíamos, pero en vez de analizar el texto así como en el sentido de qué es lo que quería el autor o algo, es como interpreta las ideas originales de este párrafo, interpreta la idea principal, la secundaria de este otro párrafo, más como más técnica, más allá de como, se podría decir, emocionales que puede transmitir la la lectura

E: Hablaste de analizar, ¿cuándo dices analizar, a qué te refieres? ¿Cómo que habría distintas formas de analizar, según si están analizando en el club de lectura o en tu casa o en la clase, son distintas formas de analizar?

E5HJS: Claro, son como distintas formas de analizar un mismo texto y no necesariamente del técnico y emocional, sino que en, como en espacio, como en la clase, en espacio más formal, se podría decir, tienes que cuidar las palabras, lo que dice, estar estructurado lo que estás diciendo, y en el club de lectura es casual, pero es un casual entre compañeros, entre amigos, en que se pueden recomendar cosas y no ir más allá, y en la casa, al menos en mi punto de vista, es como la parte más emocional, donde tú puedes, no sé, hablar por 10 minutos de por qué te pareció buena una frase o una o una... un párrafo, una parte del cuento y ir mucho más detalles, como el emocional, como el cómo te sentiste, cómo pensaste que el autor podría haberse sentido cuando estaba escribiendo. Entonces, claro, pienso que uno se puede analizar de distinta forma, dependiendo del espacio en el que esté

E: ¿Y qué opinión te merece eso, que sean tan distintas las formas?

E5HJS: Me parece me parece bien, no me parece para nada algo malo, me parece ee algo que puede ser, como que puedes aprender a organizar tus ideas o organizar cómo hablas con esas distintas personas, porque son espacios distintos, porque estás con familia, porque estás con amigos y porque estás en una clase con tus compañeros, como aprender a cómo hablar como en las distintas formas, de las distintas formas, en las distintas situaciones en las que estás, no es necesariamente malo eso

E: ¿Oye y la profe cuando están en el club de lectura, se comporta también distinto a cuando están en la clase?

E5HJS: Sí

E: ¿Por qué, dónde ves esas diferencias?

E5HJS: La veo las diferencias por ejemplo que la profesora... eee no no dicta ni ni, o sea no dicta en el sentido de la clase, al ritmo de la clase, no dice ya, ahora vamos a hacer esto, ahora vamos a hacer esto otro, sino que la profe, en el club de lectura propone algo y lo deja sobre la mesa y como que desaparece, está como en la parte de atrás, como que nos da el espacio a nosotros para estar entre nosotros, organizarnos nosotros, hablar nosotros sobre lo que lo que pasa, sobre el tema de la clase y al final ella despide la clase. Pero en sí no es así como que ella está encima de uno diciendo van a hacer esto, van a hacer esto otro, van a hacer tal y también me ha dado cuenta en otras parte que son ee más cordiales, en el sentido de que son más desarmados que cuando están haciendo clases, sino que sino que se comportan como acorde a como está... a como nosotros, se podría decir. Son actúan un poco más como niños, como más como un compañero, como una compañera, más que más que una profesora, más que alguien que te esté mandando, como alguien que está por encima de ti en poder

E: Oye, y en la clase entonces, esto que tú llamas más formal y técnico, cambia la cosa po, ahí dicta más los ritmos, propone menos, manda más, ¿sí?

E5HJS: Sí

E: Cuéntame un poquito sobre la clase, ¿cómo son tus clases en general, tus clases con la literatura, qué es lo que acostumbran a hacer, qué pasa en tu clase?

E5HJS: Por la en la clase acostumbran a solamente como vamos a hacer un dictado, como vamos a hacer esta actividad, de esta forma, vamos a analizar de esta forma, con estos parámetros, descríbeme esto lo que pasó en el cuento

E: ¿Cuáles son esos parámetros, cuáles son esas formas?

E5HJS: Eee como... ee... a ver, como un ejemplo, como no sé, estábamos en el cuento, o sea en La Granja, entonces dice describe la con sus palabras la siguiente frase: todos los animales son iguales, solo que algunos son más iguales que otros. Eee te piden solamente esa frase, no te piden nada más, solamente te piden analiza esa frase, con tus opiniones

E: Ya

E5HJS: O identifique cuáles podrían ser aproximaciones en el mundo real de los siguientes personajes o escriba en otras palabras este párrafo. Son más instrucciones de lo que tienes que hacer y cómo lo tienes que hacer más que en sí como tú ve, hazlo libre, haz lo que quieras, obviamente

E: Oye, ¿y eso es habitual?

E5HJS: Sí, eso es habitual, o sea en cualquiera de las clases de lenguaje que he ido, son así. Claro que, varía entre profesores y profesores como lo proponen, cómo lo hacen, obviamente, pero en sí siempre es la misma base, la de nos pasan un texto o nos pasan nos nos pasan una nueva materia, nos dicen cómo cómo se hace la materia en sí, como las instrucciones de la materia, como lograr los objetivos y nos pasan los objetivos para nosotros lograrlos

E: ¿Oye y esa materia después la ponen con literatura para ejemplificar?

E5HJS: Sí

E: Ya, o sea si están viendo materia de narradores, leen textos narrativos, si están viendo

E5HJS: Sí

E: Y ahí en la lectura es para ejemplificar la materia?

E5HJS: Ajá, es para ejemplificar la materia, como no sirve otro propósito que para analizar lo de la materia y para hacer lo de la materia

E: Entiendo. Oye y todas estas cosas que a ti te pasan, porque te pasan muchas cosas con la lectura, no. Esta cosa emocional, esta cosa de la creación que me decías delante, esta cosa de la interacción, en esta forma de clase más técnica, ¿qué te pasa con no poder hacerlo, te pasa algo emocionalmente al no poder hacerlo?

E5HJS: Aaah no, la verdad es que... en ese momento se siente como que está siendo un robot y no en el sentido de ah, me están oprimiendo o me están diciendo que hacer, sino que sino que ahí uno... como que para la emocionalidad, se podría decir, para las emociones y empieza a pensar como con la cabeza, como con ya sin emociones... sin emociones, como describe esto, ya voy a describirle esto sin fijarme en nada más, sin pensar en cómo me hizo sentir a mí el cuento, centrarme en lo que tengo que hacer y lo hago, punto

E: Comprendo

E5HJS: Y como si a mí me interesó el cuento, ya en mi rato libre lo encuentro y lo leo pero...

E: Y si te interesó y en tus ratos libres lo buscas y lo lees, ¿ahí cambias el chip y ahí ya dejas de leer técnicamente como tú dices?

E5HJS: Sí

E: ¿Y cómo lees en esa segunda lectura?

E5HJS: Ya ahí se lee como leo yo en mis ratos libres, como con más tiempo, con música, ya... analizando al extremo, como yo siempre hago la la lectura, ahí ya se transforma en cualquier otro libro que yo esté leyendo porque a mí, porque yo quiero hacerlo

E: ¿Y ese es el que vas a conversar en tu casa y sobre el que vas a escribir?

E5HJS: Exacto

E: Cuando dices analizar al extremo, ¿qué es lo que quieres decir?

E5HJS: Analizar al extremo por ejemplo, no sé algunas veces e algunas veces he ido e me he vuelto loco, se podría decir, hablando por ejemplo, un ejemplo reciente ee Fahrenheit 451°, de ese libro, he llegado al extremo por ejemplo de de explicar, para mí, para mi punto de vista, el libro, hasta 20 minutos, así a alguien, como empezar a relatarlo, empezar a decir mis opiniones, hasta 20 minutos, entonces eso es algo que siempre he tenido que cuando leo algo y quiero hablar de eso y no en un ámbito formal, sino en un ámbito más casual, como familia, tiendo a extenderme mucho en por qué me gusta y dar las razones porqué me gusta y pensar de qué quiso decir el autor como con este personaje o con la historia o con el universo, tonces

empiezo ahí a extenderme mucho en por qué me gustó o por qué no me gustó y termino haciendo, analizándolo al extremo po, llego a 20 minutos así de puro analizar, de puro describir por qué me gustó o por qué no me gustó

E: ¿Te pasa que conectas a los personajes con tus propias vivencias?

E5HJS: Ee no exactamente con las propias vivencias, pero sí como con modelos, se podría decir, o anti modelos, como lo que lo que puedo llegar a ser, como lo que puedo hacer para para ser como mejor en la vida, se podría decir, los ámbitos negativos y los ámbitos positivos, como ya esto no lo tengo que hacer, tengo que evitar esta situación

E: Volvamos un poquito a la clase habitual, en la clase habitual entonces pasan una materia, ven los textos literarios para ejemplificar la materia, después de eso hacen ejercicios que tú me dices, son más formales, ¿esos son más como de comprensión de lectura?

E5HJS: Ee me puede repetir la pregunta

E: Claro, pasan la materia, después la profe ejemplifica y después hacen ejercicios, ¿esos ejercicios son más de comprensión de lectura?

E5HJS: Eee claro, como más de comprensión lectora en el sentido de que analiza esto, ve este personaje, por qué hizo esto ese personaje, preguntan sobre el cuento pero no, como dicho como dije, no a nivel emocional, sino que preguntan algo o implícito en el texto o implícito en el texto, pero no del texto

E: No de ti, ni del contexto

E5HJS: Sí

E: ¿Oye y esto lo hacen con guías, lo hacen con el libro de lenguaje, con qué lo hacen?

E5HJS: Con guías, es que yo también tengo el hábito de cuando me pasan el libro de lenguaje, buscar los textos de lenguaje y no hacer las preguntas, sino leerlo yo, como tomarlo como un cuento que alguien me trajo, como los cuentos que alguien me trajo y...

E: ¿Y por qué no haces las preguntas?

E5HJS: Es que no hago las preguntas porque pienso, esto lo voy a hacer cuando me pasen este texto, pero ya haber sabido este texto, entonces tener un poco más de soltura cuando lo hago

E: Oye y me interesa mucho que me digas también qué pasa con el plan de lectura, ¿cuál es tu experiencia con el plan de lectura, esto del libro mensual, cómo lo hacen?

E5HJS: El plan de lectura, primero que nada, me parece una muy buena idea, como que siempre me ha gustado tener ese... nunca me he dicho como aah me van a pasar estos cuentos, siempre me ha gustado, pero claro, en la selección de cuentos, en la selección de lecturas ahí ya me pica un poco como el bichito de la del juzgar, de juzgar los libros, de juzgar los autores y me ha pasado que he leído, he tenido libros que no me han gustado, más que nada en eso en estos ambientes, en esos ambientes de leer mensualmente, he tenido experiencias más negativas, claro, podría haber escrito una de esas cuando estaba hablando de... entonces he tenido más libros que me han gustado gracias a que gracias a como a ese plan de a ese plan lector, que por mi propia cuenta. Pero, es porque lo he ido leyendo yo y el resto, si no digo que el club de lect el ah, me estoy enredando con la palabra, no digo que el plan lector sea malo ni nada por el estilo, ni que la selección sea mala, sino que a mí, personalmente, esos cuentos, hay algunos de esos cuentos no me han parecido para mí, que no han sido útiles, por ejemplo, el que más, el que más se me viene a la mente es de Isabel Allende, yo probablemente no voy a leer más libros de Isabel Allende porque ya he leído dos, tres técnicamente y no me han gustado y no es que la odie, no es porque la tuve en clases, lo odio, es porque a mí, personalmente, el libro no me transmitió lo necesario o no me gustó, simplemente por cosas del libro, pero no porque lo leí en el colegio

E: ¿Oye y cómo preparan los libros mensuales?

E5HJS: Eso yo no lo sé

E: Me refiero a qué es lo que hacen con los libros mensuales, por ejemplo la profe les dice este mes nos toca leer Paula de Isabel Allende y listo, no se habla más del libro y después llega la prueba, ¿o hablan del libro, la profe lo contextualiza?

E5HJS: Eee hay muy pocas veces me ha tocado a mí, por lo menos, muy pocas veces que el libro se comenta el mes en que vamos a hacerlo

E: Ya

E5HJS: Me pasa muy poco eso, o que algunas veces hacen incluso una guía, que no es la prueba, pero tiene que como que se ve claramente que es para que nos preparemos para esa prueba, como una guía que habla no sé, de como de la de la dictadura, cuando estamos viendo Palomita Blanca, entonces ee me ha pasado más que nada que dicen ya está la lectura y no se habla más o me ha pasado que esta es la lectura y a mitad de mes nos ponen una guía que claramente está dirigida para ver cuánto entendemos del libro

E: ¿Y las pruebas habitualmente cómo son?

E5HJS: Son como... como cualquiera y más de memoria que de otra cosa, como si tú te acuerdas del autor, de la fecha en que lo hizo, como más o menos en que se escribió, o de la editorial, o te dicen una información que tienes que re escribir con algo que pasó en el cuento, por ejemplo cuando, no sé, Mauricio mató a Francisco, qué pasó con su esposa, dice algo así por ejemplo, que es más de memoria que de otra cosa

E: Y tú como que te predispones para ese tipo de lecturas, porque sabes que te van a preguntar de eso

E5HJS: Sí, sí po, generalmente, de esos cuentos, si es que no me han gus si es que no los encontré personalmente como divertidos, si es que personalmente no me interesaron a mí, sino que solamente lo leo para el club, para la prueba, generalmente después de eso los olvido, generalmente después de eso como que no me acuerdo de haberlos leído o me acuerdo de haberlos leído porque no me gustó tal cosa en el libro, pero si no tuve una experiencia negativa o positiva, no lo recuerdo, porque solo lo memoricé para la prueba, como que son las cosas de los detalles para la prueba, no me acuerdo de algo que leí en 5° básico, pero perfectamente me acuerdo de leer los cuentos de Lovecraft cuando tenía como 6

E: ¿Oye y en la interacción con tus compañeros del club de lectura, a ellos les pasa más o menos lo mismo crees tú, o lo has conversado esta como diferencia que hay entre el club de lectura y la propia clase como al ser tan distintas, como que se predisponen distinto también o no sabes eso?

E5HJS: Sí, por lo menos la experiencia quw yo he tenido con algunos de mis compañeros que están en el club de lectura eh claro, ee claro, es distinta la predisposición porque, de hecho uno, de hecho cuando lo he visto están más felices cuando nos van a pasar el club de lectura que cuando van a pasar un cuento de, no sé, en la prueba porque dicen ya, me voy a tener que aprender este libro de memoria, este cuento o este libro de memoria y lo toman como yo también lo he tomado, como lo recuerdo para la prueba, hago la prueba y luego me olvido de él. En cambio en el club de lectura estoy ahí para para memorizar de una forma positiva, algo que yo recuerde, los cuentos, los autores porque a mí me gustó, porque como es mi preferencia, no porque tengo que leerlo para memorizarlo para una prueba

E: Y el resto de tus compañeros que no son del club de lectura ¿sabes más o menos cómo se relacionan con eso?

E5HJS: Eee bueno, de mí de mí vivencia y también de los diferentes de los diferentes colegios que he tenido y de los cursos, porque no voy a hablar en general de alguien específico, no. Eee he visto que al final, esas pruebas, no porque sean mal estructuradas ni nada de eso, pero porque los obligan a leerlo entre comillas eso, tienen más tendencia a no hacer nada después de leer ese libro, como de no leer nada más a leer más. Me he encontrado con compañeros que dicen como que no van a leer nada en su vida, después de esto, porque es una prueba, porque es como es un libro, porque está el libro para hacer la pega, está el libro para hacer la prueba y pa nada más, como que no voy a tocar otro libro en mi vida, como en ese estilo

E: Comprendo. Cuéntame un poquito, en general, si yo te pregunto por la clase misma, un poco ya me lo respondiste, pero en tu trayectoria, las clases por lo general, ¿cómo son?

E5HJS: Mm las clases con lecturas son... son como un dictado pero a la inversa, como que tienes que pen... o obviamente el dictado es haz una letra A y haces la letra A, en este caso es como memorízate tal parte y te memorizas tal parte, te memorizai el autor porque sabes que eso lo van a pasar en la prueba, te memorizai el año porque saben que eso lo van a pasar en la prueba, es como eso, como un dictado a la inversa, como que teni que memorizar para como copiar, para pegar en otra parte

E: ¿Con eso te refieres a las pruebas o a las clases?

E5HJS: No, a las pruebas, a las clases es... es que las clases es como un un tema aparte porque nunca no he tenido mucha mucha clase, mucha guía en que han dado un libro como

por interés, han dicho como podríamos leer tal libro en clases, sino que hemos leído algunas frases, algunos textos, algunos pedazos de texto, para aprender ciertas palabra, para aprender ciertas formas de escribir, entonces en ese sentido, es como escuchar para repetir, es como de de esa ideas siento que es como la pruebas y las clases, como aprender para pegar, para copiar en lo que necesites

E: En general, ¿cuáles son los aprendizajes que tú has tomado al relacionarte con los libros? ¿qué has aprendido gracias a la lectura literaria?

E5HJS: Gracias a la lectura literaria he aprendido a ser... no no es una forma mala o buena, sino que he aprendido a ser como más sentimental, no a ser como tan tan duro como con las personas, con y en general con las situaciones, he aprendido también a no ser cerrado, a no solamente quedarse con una idea, sino que también uno puede investigar de las otras ideas o incluso de algunas que uno no no piensa que nunca te va a gustar una opuesta a ti, a tu idea, para también aprender y poder debatir de una forma más sana, he aprendido también la paciencia también porque un libro obviamente no se puede leer en una noche o en un día ee tienes que ser constante, tienes que seguir el libro, tienes que seguir aprendiendo, saber también pedir ayuda, en qué momento, en estas palabras por ejemplo, Palomita Blanca, por ejemplo, cuando yo lo leí, pregunté varias veces a mi abuela y a mi tía sobre palabras que no sabía, sobre palabras que estaban en el libro pero que como eran antiguas o eran o eran... palabras... bueno al final eso, palabras que no entendía

E: ¿En qué año fue Palomita Blanca?

E5HJS: ¿Ah?

E: ¿En qué año fue Palomita Blanca?

E5HJS: Eee Palomita Blanca fue hace como... en 2019

E: ¿Estando en el San Martín?

E5HJS: Sí

E: Ya

E5HJS: Era ya fresco ya, lo tenía fresco por eso, porque fue hace como 2 años creo. Pero eso, he aprendido eso, a pedir ayuda y como a ser más pensativo, como a esa a ese rango de opciones, de ser más pensativo, más calmado, más humilde, gracias a los libros

E: ¿Y todo eso lo aprendiste en las clases, en el club de lectura, en tu familia, dónde están esos aprendizajes?

E5HJS: Como con todas las experiencias al final que he tenido, como con todas las experiencias en sí, lo sentimental lo he aprendido más como de mi casa, de estar más abierto a otras opiniones lo he aprendido en el club de lectura, por ejemplo, de cada parte he sacado alguna experiencia y algún aprendizaje que me podría servir a mí

E: ¿Y de las clases con cuál te estás quedando?

E5HJS: Con las clases... ser analítico, también que en algún punto tienes que ser frío y poner el libro en frío y decir ya, cómo lo escribió, cuál es el protagonista, cuál es la intención, quién lo escribió, cuál es el año, porque eso también, esos datos en frío, se podría decir, también sirven para entender bien el libro, por ejemplo, claro uno podría decir, ah que malo es este libro, pero Don Quijote, se escribió hace hace más siglos atrás, también tienes que saber, tienes que saber el contexto eso de cuando se escribió. Esos detalles en frío, te puede ayudar incluso respetar aún más a los autores, eee a que tu libro te guste aún más, por ejemplo, como pueden aportar eso datos en frío pueden aportar a tus experiencias con los libros que tienes. Por ejemplo, a mí no me gusta, como dije, los libros de Isabel Allende, pero le tengo un terri un muy... muy gran respeto a ella, por el año que lo escribió, por atreverse a escribirlo, por haberlo publicado cuando ella era una mujer en un Chile que tal vez no no la respetaba tanto como se tendría que respetarse, entonces uno puede respetar incluso a los autores que a uno no le gustan gracias a esos datos en frío y eso lo aprendí al final en el colegio

E: Entiendo, como que son el lugar de los datos fríos, el colegio. Te voy a hacer la última pregunta

E5HJS: Ya

E: Con base a tus experiencias, con base en el club de lectura, con base en las conversaciones con tu familia, en la clase, con todas tus experiencias, buenas y malas, si yo te dijese, ¿cómo tendría que ser para ti la clase perfecta de lectura literaria en la escuela?

E5HJS: Eee la dejó un poquito difícil (risa). Pero amm bueno, al final eso como, al menos en profesores, ya partiendo como por cada punto, los profesores tendría que ser un profesor como abierto, no... duro, en ciertas partes, como para poner orden, pero no estricto como no puedes ni siquiera parpadear sin que sin que ella lo quiera o él lo quiera, como ser estricto hasta ese punto, hasta ciertos niveles, ser abierto ee porque también me ha pasado, también en mí... algunas veces en conspiraciones que tengo, no sé si necesariamente ha pasado eso con los profes que tengo, que los profes ee tienen ciertas opiniones que también influyen a la hora de ellos opinar en la clase y de ellos opinar cuando estás haciendo una tarea, estás haciendo una prueba y también, obviamente no hay perfectos y obviamente uno tiene algún prejuicio y algunas cosas que obviamente uno mira, a través de sus ojos cuando uno está leyendo una guía o una tarea pero, me ha pasado no sé, que tengo... a ver, yo soy como, se podría decir, en el colegio, en el liceo, en las tareas, por eso me fui también porque era como muy facho también como muy no sé, como muy conservador, entonces me ha tocado también que hay algunos profesores que tienen unos valores o opiniones diferentes a mí y que por ejemplo, al leer La Granja, leer o 1984, algunas veces las cosas que yo opinaba, las cosas que algunas veces cuando decían opine sobre la obra, o describa el personaje, cuando yo describía el personaje, ella me lo ponía malo o él me lo ponía malo, porque él o ella lo había visto desde otra postura o de otra forma, entonces, claro entonces, como decía, un profe como abierto, un profe un poquito más abierto, tratando de ser lo más abierto posible, tratando de ser lo más objetivo posible. Compañeros también dispuestos a leer, porque también me pasó eso, también he tenido esa experiencia, del otro lado, que la profe es super tierna, la profe es super cariñosa, pero mis compañeros, algunas veces yo incluso incluido, mea culpa incluso, yo algunas veces incluido, son bulliciosos o andan tirando chistes cuando está hablando la profesora, que al final se pierde se pierde el hilo de la clase por eso, porque tiene que estar parando a cada minuto a llamar la atención, a pedirles que se sienten, a llamar al inspector para que los calme, entonces también compañeros que sepan cuando reír y que sepan cuando como centrarse en la lectura. Eee materias, materias también centrándose un poco más en eso como de lo emocional, en cómo te sentiste tú al leerlo, más que solo describe cuando tienen acento las palabras y describe cuál es la idea principal y la secundaria del texto, porque también haya un poquito más como de esa de esa preguntas como más filosóficas, más abiertas, más para incentivar también a alguien como al estudiante a no solo decir los datos y listo, pa la casa, sino que también a involucrarse en la lectura, involucrarse en los cuentos, en cómo aprenderlos. Y textos que también, o sea ya varían en el rango de de años y todo, pero también que sean que toquen literatura también, se podría decir, clásica, de esas que siempre sacan a colación cuando dicen este fue como el mejor autor o cosas así, por ejemplo yo, personalmente, solamente he leído una obra de Shakespeare y he leído el ee... Hamlet, he leído solo eso, y nunca en mi vida, incluso cuando estábamos estudiando el teatro, han pasado algo relacionado con él o algo relacionado con los que siempre se dice, que son los grandes del teatro, como que siempre se han pasado obras como más oscuras se podría decir, entre comillas o solamente chilenas, cosa que también se pueda expandir un poco más en el rango de no solo veamos autores de Chile, de Sudamérica, sino que también veamos con más rango, con de otros países, de otras culturas también, porque eso es al final lo que hace la lectura, es aprender sobre distintas formas de ver el mundo y sobre distintas culturas que viven el mundo a su manera, entonces como, y eso es lo último, como para finalizar la respuesta, pasamos como por la profesora, por los estudiantes y ahora también por la materia, que la materia también sea un poco más abierta, que se pueda permitir también de los clásicos y de los no tan clásicos, de los más de u poquito más rebuscados, de autores ee locales, locales a nivel a nivel como de país y a nivel también de... de sudamerica, se podría decir, latinos, pero también de ver de otras partes, ver de no sé, de Asia, de otras partes del mundo... a eso me refiero, de otras partes del mundo, aparte de tan cerrado

ESTUDIANTE 6

E: Lo primero que me gustaría saber es si tú tuvieras que definirte como un tipo de lectora, ¿cómo te llamarías a ti misma, una buena lectora, una mala lectora?

E6MJS: Yo creo que buena lectora, porque yo cuando leo un libro, me lo leo, o sea igual a veces me quedo estancada, pero por ejemplo, a ver... no es que lea cuando termino de leer un libro, me empiezo a leer otro al tiro, sino es que si no me llama la atención trato de terminarlo

E: ¿Y qué significa para ti, o en tu juicio ser buena lectora?

E6MJS: Yo creo que un buen lector debe tener una buena comprensión lectora o que bueno, si no lo entiende a la primer, tal vez sea a la segunda y que... que le interese leer así, porque no porque se sienta obligado, sino porque realmente ve un libro y dice ah, me tinca la historia, voy a leerlo

E: ¿Oye y qué cosas pasaron en tu vida que te hicieron llegar a ser buena lectora?

E6MJS: Mmm porque mi mamá es buena lectora, me leía cuando chica, me leía Papelucho y igual me gustaban los libros porque yo antes cuando iba hartito a la feria ahí habían ciertos estantes de libros y me gustaban

E: ¿Cómo es eso? Cuéntame un poquito

E6MJS: Porque yo cuando era más chica me gustaba hartito ir a la feria con mis abuelos, con mi mamá, entonces ahí de vez en cuando me compraban un libro y era de leerlo, igual compraban también los libros del colegio, porque comprar libros como oficiales sale muy caro y mi familia no, por ejemplo no sé, un libro que se llama La razón de estar contigo, sale como 14 lucas en la librería Antártica y en la feria sale 5 lucas

E: Ah claro, super buen precio

E6MJS: Si po, entonces no podían pagar no sé ee 14 lucas por Los juegos del hambre cuando tenía que leer un libro en el colegio

E: Entonces ahí hay como una cosa con tu familia que te ha ido dando, regalando libros, tu mamá me contabas que te leía cuando eras pequeña

E6MJS: Sí, también por películas, porque la mayoría de libros que he leído ha sido porque he visto las películas y digo 'ah y cómo será el libro' y me lo compro y lo leo, me pasó así con Matilda, Charlie y la fábrica de chocolate, ¿con qué otro libro más? La razón de estar contigo, Los juegos del hambre, varios libros

E: Oye y cosas del colegio que te hayan marcado para ser buena lectora como tú te defines

E6MJS: El colegio, por lo menos el colegio no me marcó tanto, porque los libros que leía en el colegio no me gustaban mucho

E: ¿Cómo así? ¿Cómo es eso? Cuéntame un poquito

E6MJS: No sé, siento que no eran libros interesantes para mi edad, eran libros como de historias un poco más, no sé cómo decirlo, como simples, básicos

E: ¿Tienes algún ejemplo como para entenderlo?

E6MJS: No me acuerdo el nombre, pero era igual de hace hartito tiempo, era un libro que hablaba sobre la discriminación, una niña con... con síndrome de down, no me acuerdo cómo se llamaba ese libro, era eso

E: ¿Y no conectaste con ese libro?

E6MJS: No conecté, nunca conecté... no conecté con todos, la gran mayoría de libros que me dieron en el colegio, con algunos sí, algunos sí me gustaron cuando los leí pero la mayoría de veces no y a veces como que no los leía completos

E: Y en ningún caso eso hizo que dejes de reconocerte como una buena lectora

E6MJS: Yo encuentro que... pa ser también buen lector hay que saber tener un buen razonamiento crítico, porque si yo leía los libros y de ahí tenía como la capacidad de evaluar cómo me sentía con ellos, pero por ejemplo los que no terminé como que... no no he podido decir qué tal me parecen

E: Dijiste dos cosas que me llaman mucho la atención, me gustaría que las profundices un poquito. Primero dijiste evaluar cómo yo me siento con ellos, ¿qué quieres decir con eso?

E6MJS: Ah no, más o menos cómo me sentía cuando leía si me sentí cómoda, si me gustó la historia

E: ¿Eso no pasaba o sí pasaba?

E6MJS: Pasaba, cuando leía algunos libros

E: Y eso del razonamiento crítico, tampoco lo entendí mucho, ¿qué significa eso?

E6MJS: Que... lo que pasaba es que yo hay ciertos libros que no... yo siento que no puedo criticar, porque no los leí completos y otros libros que sí puedo criticar porque sí los leí. No sé, por ejemplo, a ver qué libro me leí completo de los que me acuerde... no me acuerdo de la

básica, pero no sé, por ejemplo me leí un fragmento de Harry Potter, el segundo libro La cámara de... no me acuerdo cómo se llamaba, me leí poco el segundo tomo y no puedo decir qué tal me pareció porque no conozco la historia y no he visto más allá de la primera película también. El primer libro a lo mejor sí, porque digo ah, el primer libro sí, me gustó la historia, igual pienso no sé que Harry Potter es un personaje muy básico y a lo mejor... y pero digo también a lo mejor como no he leído las otras historias, puede ir mejorando

E: ¿Oye y cuáles son las principales diferencias crees tú entre aquello que te ha pasado fuera del colegio y dentro del colegio para que te consideres una buena lectora?

E6MJS: Mmm siempre igual he sido... me gusta leer, sí, pero no me gusta no me gustaba mucho leer obligada

E: ¿Cómo es eso?

E6MJS: Porque en el colegio era obligatorio la lectura, era para hacer la prueba, entonces a mí como que eso no me llamaba a parte como que algunos libros no me gusta no me llamasen la atención, súmele que tenía que hacerlo obligada, tonce menos ganas de leer

E: ¿Y cuándo no estás obligada, qué cosas son distintas?

E6MJS: Ahí tengo más ánimos de leerlo porque... no es como que tengo que leerlo antes de esta fecha, sino que puedo leerlo cuando yo quiera, no me siento como presionada

E: ¿Lo que te complica ahí es la obligatoriedad o la evaluación que viene después?

E6MJS: Las dos, porque igual a veces me leía el libro completo, pero me sacaba mala nota y eso me frustraba más

E: Ya. ¿Y cómo es eso con las notas, a ti en general te va bien en lenguaje?

E6MJS: Me va bien, sí, no soy experta, pero me va decentemente

E: ¿Y eso influye en que te consideres una buena lectora?

E6MJS: Yo creo que sí

E: ¿Por qué?

E6MJS: Porque... hay que tener cierta capacidad para poder entender los textos una vez los lees, y ya si, por ejemplo, a ver qué puede ser, un texto y dice no sé, Juanita come pan, uno va a leer todo el texto y a la vez una pregunta qué es lo que comía Juanita, comió pan así, tratar siempre de recordar las cosas cuando uno lee

E: Ya, entiendo. ¿O sea eso es lo que tú decías denante que ser un buen lector significa comprender, así como lo estás planteando ahora?

E6MJS: Sí, yo creo que la lectura ayuda a eso de comprensión también, para por ejemplo cuando tengo las pruebas de lenguaje

E: ¿Y para qué otras cosas crees que te ayuda la lectura?

E6MJS: La lectura yo creo que para ampliar también conocimientos porque si bien, hay libros que son de historias fantástica, o sea libros con historias ficticias, hay otros que son libros como para con entender ciertas historias, no sé por ejemplo el libro de la historia de Chile, son libros como por ejemplo para ampliar tus conocimientos y sirven, o libros que hablan sobre experiencias, por ejemplo yo estaba leyendo un libro que se llamaba El tatuador de Auschwitz que trataba sobre una historia del holocausto o El diario de Ana Frank también que hablaba también de las experiencias de la chica durante la Segunda Guerra Mundial, entonces también es importante eso porque también te ayuda a tener cierto contexto histórico como sin tanta necesidad de como buscarlo por internet o ese tipo de cosas

E: ¿Oye, te parece si profundizamos un poco en la primera experiencia que contaste? Que me pareció super interesante, esto que yo voy a titular no más, tú lo desarrollas más, que te pasó con el libro Rebeldes, que era parte de la lectura obligatoria, me comentabas en el texto y que hubo una cosa muy potente contigo, escuchando música en el metro. Eee coméntame un poquito cómo fue eso

E6MJS: Esa vez ee nos habían dado la lista ya de los libros que habían que leer igual estaba como que bu ya leer lbros como que ya, hay que hacerlo no más y esa vez cuando compré el libro Rebeldes me llamó la... también los libros fotocopiados y eso, me llamó la atención la portada, la sinopsis de la historia y dije ya, voy a tratar de adelantar un poco el libro, porque no era no era largo, era bien corto y dije, voy a adelantar, por si lo leo antes, lo leo de nuevo y en el metro, comencé a leer y empecé a escuchar la historia de Ponyboi y todo ese tipo de conceptos, una historia como tan intensa y que dije, esto a mí no... esto puede pasarle incluso a personas de la vida real y empecé y empecé a leer, casi se me pasa el metro entonces...

E: Oye y qué cosas te fueron pasando con esa lectura?

E6MJS: Me fue gustando, me reía y habían veces que me reía y decía ¡no, en serio, pero cómo, Ponyboy, no, no, se murió, no! Y así cosas que me pasan cuando veo una serie

E: Ah ya, ¿y qué es eso que te pasa, como que conectas con los personajes, crees que le puede pasar a otra persona, qué es lo que te sucede?

E6MJS: Sí, me encariño con los personajes y me da pena cuando se mueren, como lo que le pasa a muchas historias y conecto, a veces empatizo con algún aspecto de alguno de esos personajes, quizás con las relaciones, digo pucha, esto se parece a no sé, la relación que tuve con un amigo

E: ¿Y eso te enganchó en este libro?

E6MJS: Sí, me enganchó también la historia, era como bien aventurera, trataba sobre bandas, así, yo dije igual... porque los libros que me hacían leer no hablaban como ese tipo de cosas, eran libros como más infantiles o con conceptos como más de no discriminación así, pero este hablaba como ya de algo como ya no sé, viviendo en un lugar como super peligroso

E: ¿Y qué tiene que ver la música? ¿Por qué pusiste que la música era importante en esta buena experiencia?

E6MJS: A mí lo que me pasa es que... por ejemplo en el metro no me gusta irme sin escuchar música, porque la música me relaja, me hace sentir como que estoy cómoda y como que el ambiente se vuelve más tranquilo o más incluso el tiempo pasa más rápido

E: Comprendo, oye y esa historia Rebeldes, que te cautivó, ¿tiene alguna relación con tu propio contexto, con tu propia experiencia o no tiene nada que ver con eso?

E6MJS: No, más que nada como con los personajes como que empaticé en algunos aspectos pero lo que sí es que yo soy una persona como igual abierta de mente entonces me llamó la atención cómo ese tipo de historias realmente puede llegar a pasar, no a mí, por suerte a mí no me ha pasado ese tipo de historias, pero yo sí reconozco que puede llegar a pasar en algún lugar como las calles más peligrosas de Chile, eso sí lo tenía más claro, entonces por eso también me llamó la atención porque dije no puedo negar que esto pase. Una historia como más... no es como ubicada en Chile, sino está ubicada en los Estados Unidos más o menos, como en los años 90 no me acuerdo, pero aun así eso es algo como vigente, eso del tema de las pandillas así, de mala situación económica

E: Como que conectaste con la realidad de Chile, en el fondo

E6MJS: Sí

E: ¿Oye y me dijiste que algo pasó con unas amigas, conversaron con tus amigas?

E6MJS: Sí, yo en el colegio... esto viene de la mano con que en el colegio yo no tenía amigas como interesadas en los libros, yo en cambio sí, yo era más interesada en los libros, por ejemplo, no comentábamos libros, decíamos ¿y leíste el libro y te gustó? No, más o menos.

Era. Y con estas compañeras si congenié porque cuando llegué al liceo, las cabras me decían ¿Oye te leíste el libro? Sí. Oye pero excelente, me encanta el personaje de Ponyboy, me encanta Cherry, la dibujé de hecho. Y hasta mostraban dibujos

E: Sí, eso contabas de un dibujo, ¿tú lo hiciste o lo hicieron tus amigas?

E6MJS: Lo hicieron mis amigas y también algunas hicimos otros dibujos

E: ¿Y qué retrataban en esos dibujos, cuál era la finalidad?

E6MJS: A los personajes, dibujábamos a los personajes, como lo como nosotras creíamos que eran gracias a lo que decía el libro. O sea lo teníamos como tan memorizado y tan empañado en el libro que ya sabíamos más o menos como era la apariencia según lo que había descrito

E: Entiendo, ¿y qué hacían con esos dibujos? ¿Te acuerdas que hicieron con esos dibujos?

E6MJS: Los guardamos, los teníamos en un cuaderno de dibujo y ahí como que los mirábamos y decíamos ah que bonito, está super bueno el personaje

E: ¿Oye y esas conversaciones con tus compañeras eran cuándo, en el recreo, en las clases?

E6MJS: En el recreo, en las propias clases de lengua, cuando la profe Barbara ee decía vamos a ver el libro, vamos a analizar algunas partes para que como lo que va a salir en la prueba para que pueda y le vaya bien y ahí como que opinábamos del del libro en algunos aspectos

E: ¿Oye y podrías tú contarme más o menos qué osas hacían en la clase cuando hablaban del libro? Porque decías que la profe les pedía comentarios, daba sus opiniones

E6MJS: La mayoría de las veces, por ejemplo, era responder algunas preguntas que no salían en la prueba, pero sí eran parecidas, por ejemplo colocaban un fragmento del texto y decía ya

¿qué es lo importante que se tiene que analizar acá? ¿Cómo es este personaje? Y así, como analizar

E: ¿Y cuándo tú dices analizar, qué significa? ¿Qué es lo que hacen cuando analizan?

E6MJS: Eee a ver, como que leer el texto y dependiendo de las preguntas... por ejemplo no sé una pregunta que dice cómo definirías a Ponyboy como según el texto, o sea lo que he visto, lo que he leído de Ponyboy es que es un chico bastante como reprimido en ciertos aspectos, muy rebelde, que tiene una relación tatata con los hermanos, entonces ahí voy como analizando, entonces yo diría ah, Ponyboy es un chico que no es una mala persona, pero tiene una vida que probablemente no le beneficia en lo que el quiere hacer con su vida

E: ¿Y ahí qué es lo que hacía la profe?

E6MJS: Ahí nos... ahí lo hacíamos todos en conjunto, porque igual la profe pedía las opiniones y la gente iba aportado, leíamos el texto y así

E: ¿Cuándo dices leían el texto, cómo lo iban leyendo, a coro, todos juntos, un pedazo cada uno, en silencio?

E6MJS: Sí, un pedazo cada uno o la profe lo leía sola. La mayoría de las veces era un pedazo cada uno decía, ya ¿quién quiere leer esta parte? Y uno levantaba la mano y lo leía

E: Comprendo, y ahí después hacían trabajos como pa conversar

E6MJS: Sí

E: ¿Y conversaban en grupos, entre todos, cómo era esa conversación?

E6MJS: Sí, o sea en general trabajos en grupos no más, creo que fue con otros libros, pero por lo menos el de el de Rebeldes, comentábamos entre todo el curso

E: ¿Oye y esto es habitual con los libros? Porque este es un libro del plan lector, ¿no?

E6MJS: Ee sí

E: ¿Ya y habitualmente hacen lo mismo? ¿Lo leen y después lo comentan en clases?

E6MJS: Sí

E: ¿Cómo es eso más o menos?

E6MJS: Ee es entretenido igual porque, por lo menos el año en 1° medio, porque ya en 2° empezó la pandemia y ahí ya perdimos, pero por lo menos en 1° los libros eran interesantes y siempre conversábamos sobre eso y luego con otro libro y ahí nos tocó actuarlo

E: Perdón, ¿ese libro también es un libro mensual?

E6MJS: Sí

E: Ah ya, ¿y cómo fue eso de actuarlo?

E6MJS: Fue entretenido, igual da vergüenza por el pánico escénico, pero en realidad como que todos lo agarramos a risa, para reírnos un ratito para que se de más entretenido entenderlo

E: ¿Oye y en esta actividad participa todo el curso, hay compañeros que no se suman, cómo lo hacen?

E6MJS: Yo podría decir que participaba todo el curso, pero no por ejemplo, no todos querían actuar, habían algunos que sí le dieron la lata, pero en general casi todos entregaban su opinión, no había como que... algunos se quedaban más callados que otros, pero casi todos opinaban

E: Oye, y todas estas cosas que tú viviste en el metro o escuchando música, cuando empatizaste con los personajes, ¿tuviste la oportunidad de decir todas estas cosas en la clase, todas esas cosas que viviste?

E6MJS: O sea no no dije lo que viví en el metro, pero sí dije sí, el libro me gusto, me lo leí en no se cuantos días, me gustaron los personajes, me gusta como el trasfondo de la historia, pude decir ese tipo de cosas, pero en el momento dije igual brígido que me haya gustado tanto un libro en el que me haya relajado, me concentré solo en leerlo en el metro y que casi pierdo el metro, nunca me había pasado ese tipo de cosas

E: ¿Oye pero lo dijiste en qué contexto, la profe les pidió la opinión del libro, o se dio así no más?

E6MJS: Eee sí la profe como que al final de la clase o por medio de la clase decía oye ¿y qué tal? ¿Los que leyeron en libro, qué piensan de tal cosa? Y ahí yo decía sí, me gustó, me gustaba este personaje o preguntaba hacía ciertas preguntas específicas como ¿cómo creen que el texto habla sobre la situación económica de los personajes? Y ahí uno opinaba y sacaba los temas

E: Entiendo, oye con esta lectura de Rebeldes, ¿qué cosas crees que aprendiste, leyendo ese libro?

E6MJS: Mmm no sé si aprender algo que me dejó una enseñanza con respecto que a mi día a día yo creo que a algo como no discriminar por las apariencias porque si bien los personajes eran personas de barrio, que se pasaban peleando, yo veía a Ponyboy después con su hermano y esa era una relación de fraternal, de amor verdadero y dije no creo que sea necesario discutir sobre las apariencias porque a lo mejor uno por fuera dice oye una familia disfuncional pero terrible, deberían llevarlos a todos a no sé, a un hogar, pero en realidad ellos lo único que necesitan es un mejor ambiente, más que separarlos

E: ¿Y tuviste alguna oportunidad de poner en práctica ese aprendizaje alguna vez?

E6MJS: Eee sí ma... como más o menos. Bueno, yo nunca he sido como bien discriminatoria, igual a veces trato de ser cuidadosa con la gente, porque también soy consciente de eso, pero nunca discriminar por las apariencias

E: ¿Y hubo algún cambio en ti con este aprendizaje?

E6MJS: Siento que no que cambió tanto, sino que más bien como que amplió mi visión, no es como que yo haya cambiado porque ya lo tenía como más o menos... ee por decirle así como ya... era consciente más o menos de eso

E: Ya, o sea el cambio fue como que te ayudó a confirmarlo

E6MJS: Sí

E: ¿Y qué cosas, según tú, tuvieron que pasar para que se diera ese aprendizaje? ¿Gracias a qué se dio ese aprendizaje?

E6MJS: ¿Cómo así?

E: Claro, porque tú me decías por ejemplo, que toda esta experiencia fue porque conectaste con el libro, lo conversaste con tus amigas, lo dibujaron, lo conversaron en clases, todas esas cosas pasaron. ¿Porque pasaron esas cosas tuviste ese aprendizaje o se dio solo porque lo leíste?

E6MJS: Yo creo que sí, porque lo conversamos y todo, porque también me permitió escuchar las opiniones de otras personas, hay gente que tal vez decía que no le gustó tanto el libro, que no enganchó tanto con los personajes y otros decían que sí y como que toda esa opinión como que me llegaban

E: ¿Y te refieres a la opinión que pasaba en clases o a las conversas con tus amigas en los recreos?

E6MJS: Ee todas sí, porque también mis amigas participaban en ese tipo de cosas y sí, también

E: ¿Y de estas conversaciones tú crees que a tus compañeros les pasó algo parecido ee de repente los estudiantes conversan, tú crees que a tus compañeros les pasó algo similar?

E6MJS: Yo creo que no tan como lo que me pasó a mí, yo creo que a la única que realmente le llegó fue una ex amiga que se llamaba Sol, porque ella sí que opinó del libro, yo creo que ella se lo leyó más de una vez, ella dijo que se lo leyó más de una vez, en cambio yo dos veces, entonces a ella yo creo que le llegó muy brígido el libro y ella sí que conversaba harto el tema, entonces yo creo que a ella también le pasó algo similar a lo que me pasó a mí

E: ¿Lo conversaba en la clase?

E6MJS: Sí, harto

E: ¿Oye y cómo fue esta prueba?

E6MJS: No fue difícil, no sé no me acuerdo qué nota me saqué, yo creo que me saqué un 6 y algo, pero al final me había gustado el libro, al final no me frustró tanto la nota, así como que ah no tuve el 7, bueno, filo, me gustó el libro, lo tengo ahí todavía guardado

E: O sea aunque no fue un 7, igual no cambia nada de lo otro, digamos

E6MJS: No, no quita la experiencia bonita de que me gustó el libro

E: ¿Y te acuerdas de qué tipo de prueba estamos hablando, no sé po, tuviste que dibujar lo que sentiste con el libro, escribir algún tipo de ensayo, cómo fue esa prueba?

E6MJS: Mm no, era más como... preguntas sobre el libro, sobre ciertos personajes, como de ya de recordar lo que había pasado en la historia y de algunas partes del texto que ponía la profe, había que responder ciertas preguntas, así ya subrayándolas

E: ¿Cómo comprensión de lectura?

E6MJS: Sí y algunas eran como que las últimas preguntas siempre eran de opinión

E: ¿Y ahí opinión sobre el libro?

E6MJS: Sí qué opinas no sé, por ejemplo la que dije denante, ¿qué opinas sobre la situación de los personajes? O por ejemplo otra que decía ¿crees que Ponyboy pudo haber solucionado sus problemas de otra manera? Expílicate. Y así

E: ¿Y con cuál tipo de preguntas tú te sientes más cómoda?

E6MJS: Mm depende, hay veces que... me gustan más las preguntas de opinión, porque así me permite ser más liberal, pero a veces también me cuesta porque digo no sé qué opinar, no sé si eso sea realmente opinión, no sé qué es lo que siento y a veces me gustan más las de alternativa, porque son más fáciles y respondo. Otras veces no porque a veces digo ¿qué pasó en esta parte? ¿cómo era?

E: O sea depende del tipo de pregunta cómo te sientes con eso

E6MJS: Sí

E: Comprendo, ¿por qué dirías en general entonces que esta experiencia fue positiva? ¿qué hace que sea positiva?

E6MJS: Mm porque en general me sentí bien, el libro me gustó, la prueba no me sentí frustrada porque me saqué no me saqué el 7, conversé hartito con mis compañeros por eso, no fue una experiencia negativa para mí, porque no hubo como algo negativo que me haya podido joder la experiencia

E: Oye esto, me decías, que es recurrente con los libros mensuales, la forma de trabajo, leer cada uno en su casa, luego lo comentan y así lo van haciendo

E6MJS: Sí

E: Y que incluso tuvieron esta experiencia de actuación

E6MJS: Sí

E: ¿Y ha sido siempre así, antes de la pandemia, digamos?

E6MJS: Sí, en 1° medio, porque ya en 2° no fui... no tuvimos que seguir leyendo más libros

E: ¿Por qué? Ah, cambiaron a los cuentos cortos, decías

E6MJS: Sí

E: ¿Y sabes por qué, cuál es la razón de ese cambio, o no?

E6MJS: Ee no sé exactamente el por qué, porque ee... yo creo que era porque no podíamos comprar los libros, no sé los libros largos y leerlos en la casa, no sé, no sé por qué los cambiaron tampoco. Igual se me hizo raro y dije pucha, que lata, los libros que salían en la lista igual eran se veían interesantes, no me acuerdo qué libros eran exactamente, pero...

E: Hablemos un poquito de eso, porque justo sobre eso escribiste la experiencia negativa ee que más o menos contabas que hubo un cuento que tuvieron que leer que lo tuviste que leer apurada casi el mismo día de la prueba, que al final nunca capturaste el mensaje del cuento, cuéntame un poco cómo fue esta experiencia que consideras negativa

E6MJS: Eee lo que pasa es que yo no me había dado cuenta que la profe iba a hacer una evaluación tipo prueba así como las que hacen regularmente, de un cuento que iba a hacer, no vi el classroom

E: Antes que avances, cuando dices las pruebas que hacen regularmente, ¿cómo es eso, cómo son las pruebas regulares?

E6MJS: Las pruebas que hacía las profe de los libros, pero esta vez era de esos cuentos cortos

E: Ah, okey, con preguntas de comprensión de lectura, así

E6MJS: Sí, pero creo que eran menos preguntas que por ejemplo en la prueba del 1° eran como 30 preguntas y acá eran como 5 o unas 10 como mínimo

E: Ya, ¿y qué pasó entonces, no viste el classroom?

E6MJS: Sí, entonces leí el cuento apurada en plena clase, entonces yo más encima desde el computador tengo un problema que me cuesta leer, en general desde el computador nunca me gusta leer o hacer mis guías porque me complica más, siempre prefiero el formato en papel y justo esa vez no podía imprimir el texto entonces ya, tuve que leer así en el computador y por más que leía, no entendía bien cómo era el mensaje

E: Ya, ¿cuál cuento era?

E6MJS: Ee Restos del Carnaval

E: ¿De qué autor?

E6MJS: Eee no me acuerdo tampoco cuál era, pero lo tengo en el classroom

E: ¿Y de qué trataba más o menos?

E6MJS: Ee de una niña que siempre que que había una fecha que se practicaba un festival y que ella nunca podía ir, justamente por esa ocasión llegó una amiga de... de la mamá, creo, o del papá no me acuerdo, pero que la... le hizo un traje para que ella pudiese ir al carnaval, pero justo la mamá se enfermó y todos se empezaron a poner pesados así y ella sintió que como que se le había arruinado el día, ya no quería ir al festival, porque se sentía como vacía, no sé, pero eso lo entendí después de leerlo como varias veces pero al principio como que me costó

E: ¿Después lo volviste a leer?

E6MJS: Sí

E: ¿Después de la prueba?

E6MJS: Sí, porque estaba tan nerviosa de... de cómo era... estaba tan nerviosa de que me haya equivocado tanto en la prueba que leí el texto de nuevo, los dos textos porque eran dos, el otro no me complicó tanto, pero ahí como que lo pude entender y resúmenes y todo, pero antes no

E: Oye y tú dices que lees apurada, no supiste cuál era el mensaje y ¿dónde está el hecho que fuera negativa la experiencia? ¿Por qué pa ti fue negativo esto?

E6MJS: Yo creo que porque me estresé demasiado, porque yo, y responsabilidad mía también, no es que sea culpa del texto, pero si yo... a lo mejor si yo lo hubiera leído a tiempo, con tranquilidad, como lo suelo hacer, probablemente hubiera entendido mejor el mensaje y me hubiera ido, o sea me hubiera ido mejor en la prueba y no estaría tan calentada la cabeza, pero eso fue como lo que me jodió un poco

E: ¿Y logras identificar por qué no alcanzaste a leerlo antes o qué pasó?

E6MJS: O sea sí, es que no había notado que el cuento estaba en classroom, no y aparte la profe dijo que iba a ser la evaluación y yo dije ¿de qué texto?, pregunté a mis compañeros y ahí estaba en classroom, no me había llegado como una notificación

E: Entiendo. ¿Oye y qué hizo la profe con esta lectura? Así como con los libros anteriores, lo conversaban en clases, lo actuaban a veces, ¿con este texto, qué fue lo que hicieron?

E6MJS:Ee... no sé si puedo... a ver nos hablaba sobre la materia que estaba pasando y leíamos otro texto, no leíamos el que teníamos que leer el de Restos de Carnaval, leíamos otros textos para más o menos entender cómo era la materia

E: ¿Y qué materia era, te acuerdas qué materia era?

E6MJS: Como análisis, no me acuerdo cuál era... era a ver... no sale... no me acuerdo exactamente cuál era la materia, pero estaba dentro de análisis, interpretación y ese tipo de cosas, que es como lo que me siguen pasando

E: Ya, como narradores, ¿cosas por el estilo?

E6MJS: Sí, también narradores

E: Ya, ¿y entonces qué, la profe les mostraba la materia y les mostraba estas partes del cuento?

E6MJS: No partes del cuento, o sea, eran otros cuentos. El texto había que leerlo sí o sí solo en la casa y tenerlo listo ya para la prueba

E: Ya, ¿y durante las clases ella veía la materia, opinaba también o no opinaba?

E6MJS: Opinábamos de otros textos, no de ese, pero sí, había opiniones y ese tipo de cosas

E: ¿Oye y qué es lo que pregunto en esta prueba?

E6MJS: Eee no me acuerdo exactamente las preguntas

E: ¿Pero eran sobre la obra o sobre la materia?

E6MJS: Sobre la obra

E: ¿La materia que les mostró no entró en esta prueba?

E6MJS: Eee como oculto, por ejemplo qué tipo de narrador sale en la obra y por qué, justifique su respuesta, así

E: O sea una prueba que mezclaba comprensión de lectura, como la anterior, con materia

E6MJS: Sí, eran preguntas de alternativa, ahora lo estoy viendo y algunas de como por ejemplo cuáles son los restos del carnaval, mencione tres conflictos presentes en el cuento, ahí me compliqué la vida (risa)

E: Oye y la segunda vez que volviste a leer sin la presión de la nota, qué te pareció el texto

E6MJS: Mm yo creo que ya me había afectado la presión de la prueba, entonces tampoco hizo que me conectara como por ejemplo con Rebeldes. No es que no me haya gustado, sino que lo leí y dije ah, bueno

E: ¿Y qué aprendiste con este cuento?

E6MJS: No sé si aprender algo con él, lo único que me dejó de enseñanza es que debo revisar el classroom y tratar de (risa) cómo se llama, hacer las cosas bien

E: Te comprendo, oye y decías que esa mañana fue eterna, que la prueba fue eterna y me frustra que cosas así pasen, dijiste incluso me siento tonta. Cuando dices que te frustra que cosas así pasen, ¿a qué cosas te referías?

E6MJS: Em por ejemplo no entiendo que cosas estoy leyendo qué cosas esto viendo, y que por más que lo leo, por más que lo vea, no puedo entenderlo y eso hace que me caliente la cabeza y siento que el tiempo pasa lento, quiero puro salir, así

E: ¿Y por qué crees que no lo lograbas entender?

E6MJS: A lo mejor porque no prestaba la suficiente atención o realmente me costaba mucho entenderlo y alguien me tenía que explicar, igual yo tampoco soy el ser más perfecto del mundo, igual a veces no pongo atención en algunas cosas, pero cuando sí lo hago, ahí me frustra demasiado

E: ¿Y qué cosas tienen que pasar para que tú digas ya, aquí voy a poner mucha atención? ¿En qué circunstancias pones harta atención?

E6MJS: La gran mayoría de veces pongo harta atención yo, pero otras veces estoy tan cansada, porque igual me levanto muy temprano en la mañana a hacer ejercicio y a veces estoy tan cansada que me da sueño, apago la cámara, no duermo, pero sí como que me quedo mirando el techo... a veces me nublo y eso me hace que me desconcentre, a veces no es ni por mirar el celular, porque yo el celular lo dejo al lado, sino que simplemente dejo de poner atención y me quedo pegá

E: Y te sientes tonta dijiste, ¿por qué esa sensación de sentirse tonta, por no entender?

E6MJS: Sí, porque por más que lo haga y los demás, por ejemplo, lo entienden a la primera, o sea tengo compañeros que dan unas opiniones así como oh que impresionan a los profesores y yo como que eeh no no no sé qué están hablando

E: Comprendo, oye y en esa ocasión con tu grupo de amigas, que antes comentaste que dibujaron, ¿no hicieron nada de eso, no comentaron sobre el texto?

E6MJS: Mmm no, es que como estábamos en clases online, la gran mayoría de ellas no contestan el Whatsapp o el Discord que a veces ocupamos

E: ¿El quién?

E6MJS: El Discord

E: ¿Qué es eso?

E6MJS: Es una aplicación para conversar, tener llamadas

E: Ah ya. Entonces porque no estuvieron en vivo no pudieron conversar

E6MJS: Claro, entonces no tuve la oportunidad de conversar con ellas

E: Y tampoco de hacer los dibujos que hacían ni mucho menos

E6MJS: Mm mm (negación)

E: ¿Eso de los dibujos se volvió a repetir con algún otro libro o no?

E6MJS: Mm no, solo con Rebeldes, eso fue lo que más me impresionó

E: Entiendo

E6MJS: Pero no porque los otros libros no me hayan gustado, sino que no me conecté tanto como con Rebeldes

E: Ajá, oye y decías que aquí no aprendiste nada como enseñanza, pero aprendiste materia y eso no lo mencionaste con este cuento, ¿no?

E6MJS: Mm en todo caso, quizás en el momento no lo pensé

E: ¿Y crees que ese es un aprendizaje igual?

E6MJS: Mm sí, puede ser, igual había aprendido como la materia antes de la prueba, porque ya me la estaban pasando antes, entonces no siento que haya tenido algo que ver

E: ¿Oye y hubo algún cambio en ti después de este texto? Porque con Rebeldes cambiaron hartas cosas, no en el sentido de... bueno, confirmaste lo importante de no discriminar, empatizaste, aprendiste a ver distinto a algunas personas, ¿con esta historia no lograste enganchar?

E6MJS: Mm no

E: O sea no cambiaste, no sentiste cambios en ti

E6MJS: Mm no, no sentí como cambios en mí, sino que como que... de hecho me pasó que ahora recién se me olvidó una gran parte de la historia, a lo mejor habían más cosas y a mí se me fueron. Igual con Rebeldes se me olvidaron algunas cosas, porque tampoco tengo muy buena memoria y lo leía de 1° medio, ahora estoy en 3°

E: ¿Oye y emocionalmente, te pasó algo? Porque con Rebeldes emocionalmente, te pasaron hartas cosas

E6MJS: Mm sí, me generó hartos sentimientos encontrados, no me puse a llorar tampoco, pero...

E: ¿Y con este no pasó eso?

E6MJS: Mm no, lo dejé de lado

E: ¿Dónde crees que están las principales diferencias entre una experiencia y otra? ¿Por qué crees que una te provoca cosas y la otra no te las provoca?

E6MJS: Yo creo que en el... a ver, cómo puedo explicarlo. Rebeldes yo a pesar de que era una lectura obligatoria, yo decidí que lo quería leer antes para poder tener más entendimiento, o sea yo quise. Igual como otros libros que yo quiero leerlos. Y ahí dije yo también quiero seguir leyendo el libro y así. En cambio el otro, apareció de la nada, porque yo también, irresponsable, tenía que leerlo para sacarme buena nota en la prueba, entonces ooh tenía que leerlo obliga y estresa

E: Ya, o sea la gran diferencia, crees tú, está en que un caso tú decidiste y en el otro no decidiste nada, tenías que hacerlo no más

E6MJS: Sí

E: ¿Y alguna otra diferencia, entre las dos experiencias?

E6MJS: Mm creo que no

E: ¿Y la diferencia de lo que hizo la profe en una experiencia y otra, cuáles serían?

E6MJS: Eee yo creo que la que el año... el 2019, cuando estaba en primero medio, la profe hablaba del libro y para la gente que también no entendía muy bien igual trataba de explicar y hablábamos del libro, en cambio acá no hubo una clase hablando de los cuentos que nos tocó leer, sino que era pura materia y otros cuentos que no tenían nada que ver

E: Y cuando la profe hablaba del libro antes, también daba sus opiniones, ¿no? Escribiste que la profe también comentaba, daba sus opiniones

E6MJS: Sí

E: ¿Oye y sabes cuál es la sensación de tus compañeros con estos cuentos? Más o menos la gente cuando conversa, se contaron oye, sabi que con estos cuentos no enganché, enganché, ¿más o menos sabes eso?

E6MJS: Ee no conecté mucho, algunos compañeros sí opinaban del cuento, pero no era como una cuestión grupal como un debate o algo así, por ejemplo como en la sala de clases, yo creo que más por la como eran clases online igual difícil que abran el micrófono o hablen por ahí

E: Oye Constanza, te voy a hacer las últimas preguntas son, a ver, te pregunté sobre lo que escribiste, pero ahora te voy a preguntar en general, no solo lo que escribiste

E6MJS: Ya

E: Entonces estas últimas preguntas siempre tienen que ver con la lectura literaria, entonces tú me has contado estas experiencias que has tenido y que fundamentalmente tienen que ver con las lecturas que luego se evalúan, ahora piensa en general, toda tu historia escolar, no pensando solo cuando te ponen nota, sino que en las clases mismas. ¿Cuáles son las cosas más comunes que pasan cuando hay literatura? ¿Qué es lo que habitualmente la profe hace, lo que ustedes hacen? ¿Qué es lo que habitualmente pasa cuando leen textos literarios? ¿Cómo es esa clase?

E6MJS: Solemos... solemos leer, o sea por ejemplo, levante la mano quién quiere leer esta parte. Ya, levanta uno la mano y leemos en grupo. Después pregunta opiniones, qué tal el texto. Luego no sé, empezamos a responder, a ver no sé, lo que me ha pasado por lo menos en básica, dicen ya resuelvan la página 36 las preguntas que están ahí, cualquier duda me avisan y ahí quedamos, algunas veces las resolvemos en pareja o con otras personas

E: ¿Y esas actividades son muy frecuentes?

E6MJS: Sí, yo puedo decir que son frecuentes, por lo menos cuando estaba en básica y en parte de la media, cuando estábamos en clases presenciales

E: ¿y qué opinión te merece ese tipo de acciones?

E6MJS: Yo pienso que están bien, igual se la los profesores de ese momento pudieron haber hecho algo más como lo que pasaba en las lecturas del liceo

E: ¿Algo más como qué, por ejemplo?

E6MJS: Como ya, hacer responder preguntas del teto, la profe hacer preguntas, dar opiniones más complejas, hacer algunos debates, que la profe también de sus opiniones, no sé. A veces mostraban hasta videos

E: Ah, y en general, eso es menos frecuente. O sea tu experiencia frecuente no es mucho d e conversaci3n es más de la guía, ¿eso me estás diciendo, algo así?

E6MJS: Sí

E: Ya y responder páginas del libro, ese tipo de actividades

E6MJS: Sí

E: ¿Oye y ese tipo de actividades, o sea las preguntas, con qué tienen que ver? Porque yo estoy un poco desconectado de lo que pasa con los libros, ¿ese tipo de preguntas cuáles son?

E6MJS: Son preguntas de alternativa en su mayoría porque preguntan cuál es el conflicto del personaje, ya, a b c y así. Por ejemplo a qué hora salió Pedro de su casa y hay que responder ahí. Como siempre las últimas dos preguntas de la página, suelen ser como de alguna opinión, por ejemplo qué crees tú cómo crees que se debería solucionar este problema, no sé, responde con dos argumentos

E: ¿Y eso para qué sirve en tu opinión?

E6MJS: Yo creo que... para poder tratar que poder pensarla pensar más en el cuento, quizás leerlo de nuevo y decir ah sí, yo creo que está bien, sí, así tatata y poder tener como un poco más de pensamiento crítico y aprender de la crítica con argumentos, no porque sí

E: ¿y qué tipo de textos literarios son los que ven en la clase?

E6MJS: En su mayoría son cuentos que tienen que ver más o menos con la... como cómo se llama, con la materia que nos están pasando, por ejemplo si nos están pasando narradores, nos pasan textos que son como que se nota quién es el narrador de la historia, o a veces que no se note para que uno se de cuenta de quién es el narrador

E: O sea que si están viendo la materia de poesía, les pasan poemas

E6MJS :Sí, o por ejemplo si nos están pasando la historia del protagonista y el antagonista, el texto va a ser, no sé, un diálogo entre el protagonista y el antagonista, algo así

E: Oye y algunas otras actividades como por ejemplo escribir cuentos, hacer debates, ¿esas cosas no son frecuentes?

E6MJS: No, no son frecuentes, pero sí me lo han hecho escribir historias pequeñas, cosas así

E: ¿Y cuáles son las diferencias para ti? ¿Hay diferencia cuando cambian la actividad o es lo mismo para ti?

E6MJS: Yo creo que es lo mismo

E: ¿Te sientes igualmente cómoda?

E6MJS: Sí, cómoda. A veces igual me dan los nervios de escribir los cuentos, porque yo soy insegura y hay gente quee Scribe los meos cuentos, los meos poemas y yo comparándome ahí, igual a veces me da vergüenza

E: Oye, ¿qué cosas en tu relación con la lectura en la escuela, qué cosas has aprendido, crees tú? ¿Qué enseñanzas te ha dejado?

E6MJS: yo creo que, si bien no me gusta leer obligada, aun así yo siento que es una ayuda porque sería yo creo mucho peor si a los niño no los hicieran leer, porque, eso disminuiría harto la comprensión lectora. Yo creo que, hasta cierto modo, bien, igual siento algunos libros son medios fomes, pero eso es como opinión propia, pero yo siento que sí igual es necesario mejorar esa comprensión lectora, a veces igual hay libros buenos

E: ¿Cómo cuáles por ejemplo? ¿Qué te hayan resultado importantes o buenos, como dijiste?

E6MJS: Ee no me acuerdo exactamente los nombres de todos los libros que me han tocado leer, Los Juegos del hambre, en una, habían un libro que yo leía cuando era chiquitita, que era de unos amigos que se quedan parados como en una en un bosque, que tienen que aprender a sobrevivir ellos solos, ese llibro era bueno, me gustó porque era una historia interesante igual, no era tan fome. Y encuentro que, de cierto modo, igual la literatura nos ayuda si yo

siento que es algo que todos deberíamos tener más como tipo pasatiempos leer algún libro, leer por interés yo creo que es mejor

E: ¿Tú lees por interés?

E6MJS: Sí, yo leo por interés. Actualmente si estoy un poquito desconectada de la lectura, por el tema de las guías y porque tampoco tengo tanto ánimo, pero sí me gustaba leer mucho si veo un libro que me tinka lo... lo leo. Me acuerdo que una vez leí un libro que se llamaba Sin Familia de Hector Malot, ese libro me lo leí en menos de dos horas

E: ¿Y te acuerdas qué te pasó, qué sentiste, qué aprendiste?

E6MJS: Sí, eee me acuerdo que lo estaba leyendo yo y estaba al lado de mi mamá y mi mamá me contaba que yo estaba pega pega en el libro, que no escuchaba cuando me decía mira Cony. Y estaba conectada con los personajes, me dio pena la historia, porque era una historia bien triste, sobre un niño que perdió a la mamá porque lo vendieron, no era una historia pero trágica trágica

E: ¿Oye y con esas lecturas que has hecho fuera del colegio, con qué aprendizajes te has quedado?

E6MJS: En su mayoría he leído historias como con contexto histórico, como por ejemplo El Diario de Ana Frank, fue uno de los que más me llegó, porque yo, cuando me enteré de todo lo que pasó en la Segunda Guerra Mundial, yo quedé mal así como, de verdad pasó esto leí el Diario de Ana Frank y me cambió mucho la mentalidad, de que de verdad esta gente sufrió mucho, hubo mucho conflicto cuando ocurrió eso

E: Y ese fue tu aprendizaje, como de empatizar con la historia de algunas personas

E6MJS: Sí y que me hizo pensar también y qué será de los otros campos de concentración, ah y cómo eran los nazis y cómo era Hitler, entonces también me ayudó como a buscar informarme más

E: Porque te metiste, quisiste profundizar

E6MJS: Sipo, porque veía videos, veía documentales, ese tipo de cosas

E: Oye, o sea que tú dime si te entiendo bien, en algunas lecturas, las escolares, has aprendido cosas para la comprensión de lectura y en otras lecturas has aprendido como a empatizar

E6MJS: Sí, he aprendido a cómo empatizar

E: Como si fuesen dos aprendizajes distintos, como uno de materia y uno pa la vida, digamos

E6MJS: Sí

E: ¿Cuál de esos aprendizajes te gusta más a ti?

E6MJS: De la vida

E: ¿Por qué crees que es más importante o te gusta más?

E6MJS: Eee me gusta más porque yo... porque somos jóvenes, yo encuentro que sin embargo joven mientras más uno aprende sobre las cosas que le ha pasado en la vida, yo siento que así uno va a poder como, entre comillas, aguantarlo más, no sé, el tema de la discriminación, el tema de la cómo se llama, de la pobreza, ese tipo de temas o también de saber contextos histórico para que uno pueda estar agradecida de lo que tiene, creo que es bien importante eso, no es que no digo que... la materia no sea importante porque claro, nos sirve para poder analizar, para poder entender ciertos aspectos, pero sí yo encuentro que los aprendizajes de la vida, las lecciones de la vida son más... son valiosos, pero igual yo creo que lo de la materia cuenta como aprendizajes de la vida, porque en el fondo igual nos pueden llegar a servir

E: ¿Oye cuando tú lees fuera del colegio y sabes que no te van a poner nota hay una disposición distinta o es la misma?

E6MJS: Mm hay una disposición distinta porque... yo no busco como interés en la literatura, yo leo porque me gusta, porque a lo mejor vi una película que tiene libro y me gustó o porque la portada del libro me gustó o porque me han dicho este libro es bueno y habla de ciertos temas y es bueno

E: Entiendo y cuando tienes que leer para las que son con prueba, llegas con la misma disposición

E6MJS: Sí, siempre trato de tener la disposición de leer el libro y después dar... y tratar de concentrarme lo más posible, siempre tengo como que hacer eso. Hay veces que igual me... leo el libro y no me empieza a gustar mucho y digo ah... lo leo mañana

E: Y con esta forma de evaluar la lectura, ¿qué opinión te merece? La forma de evaluar los libros, la forma de evaluar la literatura que leen, ¿te gusta, te sientes cómoda?

E6MJS: Mmm no sé si decir que me siento cómoda, porque por el tema de que hay libros que no me gustan me pongo más nerviosa cuando estoy en la prueba y no logro entender algunas preguntas o a veces son preguntas muy específicas que aparecen justo en la página como que no leí bien o era un dato bien chico y justo te hacen esa pregunta del dato bien chico, entonces también siento que la evaluación es complicada

E: Oye, en general, de los ejercicios de las clases, ¿cuáles han sido como importantes para ti o significativos? Como denante me dijiste la actuación, el comentario en la clase, ¿qué otra cosa ha sido como significativa para ti?

E6MJS: Eee, ¿Cómo así?

E: Alguna actividad, algo que hayan hecho que haya sido significativo para ti

E6MJS: Eee yo encuentro que todo lo que he hecho ese tipo de clase han sido significativas, porque yo creo que la intención de la profe era que nosotros nos conectáramos con la literatura y que nos gustase, que nos mantuviese entretenidos, yo creo que funcionó, porque todos entregaban su opinión de forma, porque querían, no porque se sintieran obligados

E: ¿Y al revés, cosas que hayan sido negativas?

E6MJS: Mm yo creo que fue más que nada en las clases online, cuando eran los textos cortos y las evaluaciones no... las explicaciones que daban no eran tan... prolijas o las opiniones poquitas o obligadas, no sé, siento que ahí se baja un poquito

E: Te voy a hacer la última pregunta. Considerando tu experiencia, todo lo que ha pasado en el colegio, ¿cuál sería para ti una clase de lectura literaria, ideal, qué tendría que hacer el profe, qué tendrían que hacer los estudiantes, qué actividades?

E6MJS: No creo que exista una clase perfecta, en primer lugar, yo creo que siempre va a haber desacuerdos y eso es lo importante también del debate. Yo creo que una lectura que podría ser cómoda para todos, es hablar de lo que a todos, de cierto modo, nos gusta, por ejemplo, qué libros te gustan, cuál es tu forma favorita de leer, recomendaciones, ese tipo de cosas, pero no por ejemplo restringirse en un solo libro, hablar por ejemplo en una reunión de lectura, ya, vamos a hablar del libro La historia de Chile, hay algunos que no les va a interesar porque en el fondo no les gusta aprender de historia, otros que a lo mejor sí. Mejor sería tener esa opinión de decir, ay a mí me gusta mucho el libro de Ana Frank, porque es una historia sobre una niña que quería cumplir su sueño, ah no a mí me gusta Bajo la misma estrella porque es una historia hermosa y romántica, y así dar opiniones, yo creo que eso es bien importante, como siempre ser abierto de mente para poder entregar no solo un tema en específico, sino todo, porque la literatura es amplia

E: Dijiste como que habría que respetar las distintas formas de leer

E6MJS: Sí

E: ¿Y cuáles son esas formas de leer?

E6MJS: De... no formas de leer, porque yo igual tengo formas distintas de leer, o sea escuchando música, acostada, hay veces que en el escritorio, mayoritariamente en mi cama, en el metro, hay veces que hay gente que no le gusta leer y escucha audio libros, que es lo mismo es alguien que te está contando la historia o ver las películas, no sé

E: O sea, más que centrarse en una forma de leer, tú dices que hay que respetar todas las formas de leer y conversar, ¿eso sería como lo ideal?

E6MJS: Sí

E: ¿Y qué tendrían que hacer os profes para que eso pase?

E6MJS: Yo creo que no limitarse a un solo tema... o sea por ejemplo, limitar los libros que leer porque la materia habla cierto tema, sino hablar de muchas historias porque es super importante eso, si es para que la gente también se motive con la lectura, como abrir más sus puertas de leer solamente este libro, porque tiene total relación con la materia, sino como contar otra otro tipo de historia, a lo mejor que no tengan la misma materia, pero por lo menos ampliar conocimientos de la lectura y cumplen su función de que a uno le motive leer

ESTUDIANTE 7

E: Me llamó mucho la atención y me gustaría empezar por ahí cuando tú dices algo así como jamás he sido una persona a la cuál le guste la lectura, coméntame un poquito de eso, ¿por qué crees que se da eso, por qué crees que no te gusta?

E7HJS: No, realmente, no sé, nunca me ha llamado la atención, o sea sí he leído algunos relatos y cosas así, pero no es como que me apasione pues, ni nada de eso pues, lo veo como más mm este... normal pues, cuando me mandan a leer un cuento o algo así para una tarea pues yo lo hago y este... sin problemas pues, pero no es como que me apasione mucho, eso es

E: Oye, o sea tú dirías que eres un no lector, ¿estamos hablando de literatura, cierto?

E7HJS: Sí sí sí

E: Perfecto, ¿y por qué crees que se da esa relación como más distante con la literatura, qué es lo que ha ido pasando en tu vida, en la escuela, por qué nunca te has logrado acercar, qué cosas han pasado?

E7HJS: Creo que es porque nunca me... como que nunca me inculcaron eso de leer más seguido o cosas así pues, este como que... en la escuela, antes de llegar acá como que casi nunca nos ponían que si a leer algunos cuentos o cosas así pues, cuando empezamos a leer más relatos así más de literatura y todas esas cosas, fue cuando llegué acá pues, pero antes de eso no no leía casi esas cosas en clases ni nada

E: ¿De a dónde vienes tú, Seba?

E7HJS: De Venezuela

E: Oye y en Venezuela cómo eran... ¿cuándo llegaste a Chile?

E7HJS: Hace 2 años

E: 2 años, y allá en Venezuela ¿cómo eran entonces las clases, no leían durante la clase?

E7HJS: No, o sea si leíamos pero la... este, pero mayormente practicábamos los recursos gramaticales y todas esas cosas pues emm y pues no leíamos como cuentos así de escritores muy reconocidos como Edgar Allan Poe y cosas así, sino que leíamos cosas más sobre historia y cosas así pues, más que todo para practicar la lectura y todo eso, pero no así relatos de cuentos y todas esas cosas

E: ¿Oye y entonces no tuviste muchas experiencias literarias allá en Venezuela?

E7HJS: Ajá

E: ¿Y cuándo leían literatura, novelas, cuentos o relatos?

E7HJS: Aquí cuando en 1° medio nos pusieron este a leer algunos cuentos de Edgar Allan Poe, algunos cuentos este, creo que se llamaba La invasión de la granja, algo así y pues ahí fue que comencé pues a leer más que todo para hacer las tareas y todo eso

E: ¿Oye y en tu familia no hay gente que lea, que le guste la lectura, de novelas, de relatos?

E7HJS: Em a mi abuela le gusta mucho leer, pero en mi casa tampoco es que hayan muchos libros así de literatura, más que todo eran cuentos eran libros así de pedagogía, porque mi mamá y mi abuela son este... fueron profesoras, maestras y pues tenían esos libros allá y ellas leían así cosas y eso pues,

E: ¿De qué es maestra tu mamá?

E7HJS: De educación especial

E: Oye y entonces habían libros en la casa, pero tú las veías leer y no enganchaste mucho con eso

E7HJS: No no, o sea a veces, recuerdo que a veces me me daban libros, pero no eran así de literatura, eran más de cosas de la adolescencia y cosas así y yo los leía, pero los dejaba a medias y tal, como que me interesaban más cosas que no fueran la lectura

E: ¿Cómo qué cosas te interesan, Seba?

E7HJS: Em el deporte, la música, este... el cine, las películas, como que yo conecto más con las cosas como más mm visuales, por así decirlo, como y también por audiovisuales más que todo

E: O sea te gusta más ver películas, ese rollo

E7HJS: Ajá, ver películas, ver series

E: Oye y cuando tu mamá, tu abuela... ¿Porque viven juntos, los tres?

E7HJS: Sí sí, o sea yo vivía con mi papá, mi mamá, mi abuela, mi hermano

E: ¿Estamos hablando siempre en Venezuela?

E7HJS: Ajá

E: ¿Y cuando tu mamá, tu abuela, te pasaban esos libros, conversaban sobre esos libros o solamente te lo pasaban?

E7HJS: No, ellas me lo pasaban, este... a veces sí me preguntaban que que si los leía, qué me parecía el libro y esas cosas pues

E: Y ahí tú te desinteresabas un poco y te llamaba más la atención ver una película, una serie, escuchar música

E7HJS: Ajá, este jugar fútbol, hacer algo de deporte

E: ¿Oye y qué tipo de series de películas te gustan?

E7HJS: Este e las de acción, las de terror, las películas animadas también

E: O sea igual cuando conociste a Edgar Allan Poe, lo conociste acá en Chile

E7HJS: O sea ya yo había escuchado de él, pero no había como que leído algún algo de él pues, lo lo conocía era porque no sé, en algunas series que yo veía sí mencionaban sus relatos y algunas cosas y tal, pero no profundizaban en eso, y aquí fue como que yo tuve un acercamiento más a eso

E: Y cuando acá en Chile conociste a Edgar Allan Poe, su obra, conectaste un poco con las películas que habías visto, te hizo algún sentido?

E7HJS: Mm no tanto, pero a penas lo conocí fue como que algunas cosas sí este en el momento pues me llamaron la atención, pero hoy en día como que no son tan relevantes

E: Comprendo. Oye y cuéntame un poquito cómo era allá en Venezuela el tema con la literatura, ¿leían, les hacían pruebas de libro y cosas por el estilo?

E7HJS: Sí, había este... o sea las pruebas allá, eran como gramaticales de sobre que el sustantivo, el pronombre y todas esas cosas y no se centraban tanto en la literatura pues y se practicaba la lectura era con los libros de pedagogía, los cuales tenían cuentos muy infantiles por así decirlo, como... y entonces no eran así como... cuentos más este... de literatura más... este cómo decirlo... como la que se lee aquí pues como escritores como Edgar Allan Poe o muchos personajes así

E: Ya, y ahí tú ves una diferencia en cómo se trabaja

E7HJS: Mjm

E: ¿Y cuáles son las principales diferencias que adviertes entre como era allá en Venezuela y cómo es acá en Chile?

E7HJS: Este... aquí yo veo que es un poco más, es un poco mejor, ya que se centra en en... definir emm... este... las partes del cuento y tal y allá es no que esta oración tiene tal pronombre, tal, porque teníamos contenidos más distintos allá en Venezuela que aquí. Y aquí se practican otros este otros... otro contenido, el cual sí se centra más en la literatura y allá no, no tanto

E: ¿Oye y en las notas, cómo te va?

E7HJS: Eee bien, muy bien

E: ¿Qué es para ti muy bien?

E7HJS: No, este... o sea, mi rango es entre 5, de 5 a 7 pues

E: ¿Oye y en la clase de lengua y literatura también tienes buena nota?

E7HJS: Sí sí yo este hago mis trabajos, consulto con la profe, a veces participo y pues este... este me gusta, o sea yo en clases, en general, me gusta participar y sacar buenas notas

E: ¿Y cómo haces tú con la nota, ya que dices que no te gusta mucho la lectura literaria y cuando tienes que leer acá para la nota, cómo lo haces? ¿Aunque no te guste lees igual?

E7HJS: Sí, este o a veces igual busco resúmenes, para e trabajo, más que todo y también algunos exámenes pues y entonces voy memorizando las cosas principales pues y claro, también leo un poco del relato para no perderme tanto

09:45

E: ¿Y te ha sido suficiente, con leer los resúmenes, enterarte un poquito?

E7HJS: Sí, sí

E: ¿Porque las preguntas de acá son de qué tipo, qué tipo de preguntas vienen en los exámenes?

E7HJS: Este emm por lo menos en los exámenes de este año no hemos... no han sido tan... han sido como que cuál es el conflicto, cuál es el tema principal ee nombrar los personajes y también preguntas de desarrollo de qué pasó en tal tal escena y cosas así

E: Entonces para responder eso, a veces leyendo el resumen, te basta

E7HJS: Exacto

E: Oye, te parece que comentemos un poquito tu experiencia, me llamó mucho la atención unas cosas, así que quiero que las profundices. Esto ya estabas en 1° medio, o sea ya estabas en Chile

E7HJS: Sí sí

E: ¿y en este mismo colegio, en el José San Martín?

E7HJS: Sí, este yo solo he estudiado aquí pues, cuando llegué, desde que llegué

E: ¿Oye y te has sentido cómodo en Chile?

E7HJS: Sí

E: Que bueno, me alegro mucho. Bueno, aquí contabas que estabas leyendo un relato, no te acuerdas cuál era y que la profe Pamela les pidió que interpreten, ¿sí?

E7HJS: Mjm

E: Y que se divirtieron mucho, se rieron mucho y eso para ti fue muy positivo

E7HJS: Sí

E: Cuéntame un poquito qué es lo que hicieron, en qué consistió esa interpretación

E7HJS: Pues no me acuerdo del nombre del relato ni nada, pero sí este... más o menos de qué trataba, eran como 3 hermanas las cuales eran princesas, una se tenía que casar con un hombre de la realeza, y entonces este necesitaban voluntarios, ya que algunos no querían pasar por pena y tal y yo pasé ahí porque, no sé, me gusta participar en clases, más que todo cuando son presenciales pues, entonces este... como ninguna de las chicas quiso participar para hacer de chica, yo no no me importó y yo lo hice, normal y entonces como no sé, yo también he actuado algunas veces en algunos obras así... escolares y tal, este... pues no se me hizo difícil interpretarlo y pues como que me metí en un papel muy bueno y nos divertimos mucho haciendo la escena, la profe este también disfrutó, me puso buenas notas y fue como un ambiente muy muy agradable

E: Ah, más que un relato era como una obra de teatro

E7HJS: Ajá, exacto, o sea ya la habíamos leído antes, pero también teníamos que... teníamos que interpretarla pues, con una algunos tenían si querían podían participar para interpretarla y para saber cómo habría sido la escena así en carne viva

E: ¿Cómo es eso que ya la habían leído antes? ¿A qué te refieres con eso?

E7HJS: O sea en una clase pasada, ya habíamos leído el relato, entonces en esta teníamos que interpretarlo pues y eso fue lo que hicimos

E: Oye y lo leyeron en clases, el texto antes

E7HJS: Mjm

E: ¿Y cómo fue esa lectura, lo leyeron en silencio, cada uno por su cuenta?

E7HJS: No la... la profesora leía en voz alta y también algunos compañeros la leían y pues cada uno iba siguiendo la lectura con su libro de clases

E: Y la profe les habló antes del autor, les dijo de qué trataba, o simplemente lo mostró

E7HJS: No, sí nos mostró... nos hizo como una introducción de lo que trataba el relato, de quien lo escribió, un pequeño resumen y pues empezamos a leerlo

E: ¿Y esto fue con nota, era con nota la actividad?

E7HJS: Sí, este e bueno, lo del... este interpretarlo creo que era con décimas, pero yo quise participar pues

E: Entiendo ¿y fueron viendo materia también o fue la profe les habló de la obra, leyeron la obra, interpretaron y hubo materia entremedio?

E7HJS: Eee sí, o sea estábamos viendo como... la materia creo que era las obras así de teatro y cosas así y también sobre... los personajes antagonistas, este los protagonistas y todas esas cosas pues

E: ¿y tú te acuerdas más o menos emocionalmente cómo te sentiste con eso, venías llegando a Chile, eee estabas recién conociendo a tus compañeros, cómo te sentiste con eso?

E7HJS: Creo que eso fue ya casi a la mitad de... del año y ya yo tenía a mis amigos, ya yo había hablado con algunas personas y yo ya me sentía cómodo aquí ya... este... no tenía problemas con hablar con la gente, este... estaba más relajado pues

E: Oye y cuando fuiste leyendo esta obra que interpretaron, ¿qué cosas fuiste aprendiendo, cómo le fuiste dando significado a las cosas, reflexionaste sobre lo que estaba pasando, o simplemente lo interpretaste?

E7HJS: Este a veces reflexionaba y pues también nos ponían actividades como que abajo en los libros, siempre aparecían las preguntas y tal y siempre tenían como una décima y pues este... yo siempre como que iba extrayendo poquitos partes del relato para así como formular una respuesta para cada pregunta

E: Ah, este texto estaba en el libro

E7HJS: Sí

E: Perfecto y fueron resolviendo también las preguntas que el libro ofrecía

E7HJS: Mjm

E: ¿Oye y hubo algún aprendizaje que tú sacaras de esta experiencia, algo que haya quedado en ti después de esto?

E7HJS: Mm sí, yo creo que me ayudó más a... a sobre... cuando sobre trabajos este tratan de algún relato a saber formular una respuesta, en base a una lectura y ahí ir extrayendo información y... formando la pregunta y un poquito más a reflexionar, a sacar los personajes y todo eso, sobre la materia pues

E: ¿Cuando dices a reflexionar, a qué te refieres con reflexionar?

E7HJS: Este... em en algunos relatos creo que o sea aprendí como a ver la a comparar las situaciones del relato con situaciones de la vida real y entonces ir como que este... pensando que cómo resolver, cómo sería en la actualidad esas cosas, este cómo se resolvería y cosas así

E: ¿Eso lo fuiste haciendo por tu cuenta, o te pidió la profe que lo hicieras?

E7HJS: No, eso lo fui haciendo yo por mi cuenta, también hablaba con mis compañeros a veces pues, pero... en la clase pues

E: ¿Oye y en las preguntas del libro, no habían preguntas para hacer esto?

E7HJS: ¿Cómo?

E: Para hacer esta reflexión que tú dices, que la hiciste por tu cuenta

E7HJS: Mm bueno, en algunos relatos sí, en este específicamente no, realmente no me acuerdo, pero en otros sí, sí había como que compara con un suceso de la realidad o cómo tú actuarías en esta situación y cosas así

E: ¿Y ese tipo de preguntas te hacen sentir cómodo?

E7HJS: Em sí, realmente no me molestan

E: Oye y cuando tú ves una película, pensemos, delante tú me decías que te gusta mucho la cosa como audiovisual. Coméntame un poquito una película que sería como de tus favoritas.

¿Cuál sería una de tus favoritas?

E7HJS: Mm este... las de las de Advengers, o de End Game

E: Buenísima, me encantan esas películas. ¿Y cuando ves esas películas, por ejemplo, haces este mismo tipo de reflexión, qué es lo que vas haciendo cuando ve esas películas?

E7HJS: Voy pensando cómo sería un mundo en el cual pase eso pues, o sea una catástrofe así cómo sería que pasaría si yo fuera uno de ellos, cómo actuaría yo, o sea son muchas cosas y también como ponerme en los zapatos de del personaje y pues ir pensando este... qué haría el, este cómo lo hizo y todas esas cosas

E: ¿Y por qué cuando por ejemplo ves la película, haces esa reflexión y cuando lees un texto no te sale tan natural esa misma reflexión?

E7HJS: Creo que es por la parte del visual pues, ya que me llama la atención la forma en la que actúan, los colores, los efectos, em y pues en en la lectura como que no tengo esa conexión ya que este no puedo... ir interpretando mucho eso pues, mas en en la películas y todo eso, tienen otro recurso que es el actuar y el video y todo eso y también el audio que es como te introduce en la historia

E: ¿Y cuando has visto esta película te has imaginado la historia en tu cabeza, haces como eso?

E7HJS: Sí y también así como que este... como actuaría yo con mis amigos, qué pasaría, qué haríamos, cómo qué planearíamos, crear así un plan como mejor y tal

E: ¿Y qué personaje te gustaría ser cuando te armas este rollo en tu cabeza?

E7HJS: Emm tengo varios favoritos y creo que el que más imagino sería Spiderman, también Ironman, este Capitán América, más que todo esos tres

E: ¿Oye y cómo llegaste a este gusto por las películas?

E7HJS: Yo pues a mí siempre me... me gusta así como... yo veía mucha televisión de pequeño y siempre me llamaron la atención algunas películas que pasaban en la televisión, algunos programas y y pues fui como que introduciéndome más a eso y siempre los veía y tal, cada tarde, cada mañana y pues eso

E: Oye y por ejemplo si existiera la posibilidad de que Advengers estuviese escrito como novela, como relato, ¿te llamaría la atención leerlo?

E7HJS: Mmm sí, por ejemplo los cómics, yo quisiera leer un cómics pues, pero no tengo a mi disposición uno pues y

E: ¿No tienes qué, perdón?

E7HJS: No tengo a mi disposición uno un cómic pues, pero quisiera uno, leer uno, también tienen así como los dibujos y todo eso, entonces se me hace como muy... muy chévere pues

E: ¿Oye y cambiaría un poco tu disposición así como emocional, como tú... si tuvieses que leer u cómics a cualquier otro libro de los que hay que leer?

E7HJS: Mmm creo que sí, creo que me llamaría un poco más la atención

E: Oye y con estas películas, con Advengers o con estas de terror, ¿has ido cambiando cosas en ti? por ejemplo, no sé si te ha pasado, pero cuando uno ve una película, o lee un libro y dice wau, esto es un aprendizaje pa mi vida, como que uno reflexiona, como decías tú denante, ¿has hecho algún aprendizaje así con las películas, con lo que has visto?

E7HJS: Sí, este... más como con películas que se centran más en la vida cotidiana, este... y no tanto en la ficción ni nada, sino tipo, creo que era La toria del saber, en la que cuentan la historia de Stephen Hawking y todas esas cosas, me gusta mucho ese tipo de película y entonces me pongo en un, me pongo a pensar este... que es duro eso y saco algunas reflexiones que la vida de algunas personas, las cuales padecen esas cosas, puede ser muy dura y pues agradezco estar así pues, agradezco estar bien

E: ¿Y te ha pasado algún aprendizaje así con algún libro, con algún relato?

E7HJS: Mm no lo sé, creo que sí, pero no recuerdo cuál

E: ¿Y con los libros y los relatos que has visto en la escuela, qué cosas has aprendido?

E7HJS: Este algunas veces creo que era en la... en la en el relato de La invasión de la granja creo que se llamaba, no me acuerdo el nombre

E: La rebelión en la granja puede ser

E7HJS: Ajá, creo que ese era. Y pues, me pongo a pensar que en las revoluciones de las cosas y cómo se haría eso y también en algunos textos así como sentimentales, de la vida del amor y cosas así, me pongo a pensar en cosas así, cómo actuaría yo, este y cosas de eso. Pero no recuerdo casi relatos

E: Oye y esta reflexión, que me gusta mucho lo que dices, porque siempre cuando estás viendo una película, o cuando lees algo, me parece, pero la mayoría de las veces tú te pones a reflexionar, qué haría yo, qué pasaría si, te pones en el lugar de los personajes,

E7HJS: Ajá, este para ver como... como qué haría yo en esa circunstancia

E: Pero eso surge siempre porque a ti se te ocurre, no es que sea parte de la clase

E7HJS: No, sino porque este quisiera saber que me pongo en el papel de ese personaje, ya que quisiera saber qué haría yo y pues para ver en qué resultaría mi acto en esas circunstancias, capaz cambie algo o no, o hacer algo peor, algo mejor y cosas así

E: Oye y por qué crees que desde tu infancia, lograste conectar con el terror y con las películas de acción y superhéroes, ¿qué cosa pasó para que eso te llamara la atención?

E7HJS: Creo que el factor del suspenso, ya que me meto mucho en el personaje, por lo menos en las películas de terror, siento que, pienso que soy yo, como y entonces me introduzco mucho en la historia y el suspenso de qué va a pasar que que está pasando, este qué puedo hacer, qué va a hacer el personaje y cosas así como que me llaman la atención pues

E: ¿Nunca te has puesto a escribir tu propia historia, a dibujar tu propia historia sobre alguna película que hayas visto?

E7HJS: Mmm creo que, bueno, antes a mí me gustaba mucho escribir cosas, yo tenía un cuaderno donde escribí algunas cosas y tal y pues, yo hacía mis propias historias, y entonces este, a mí me ha llamado más la atención escribir que leer

E: ¿Qué cosas has escrito?

E7HJS: He escrito así como que, creo que el que más me acuerdo yo es un... es una historia sobre la vida de de una persona esquizofrénica, la cual escucha voces y pues yo para eso me puse a investigar y tal algunas cosas, y son entonces me puse como a... a contra cómo esa persona vive esa ese suceso como quiere salir de ahí y cosas así pues

E: ¿Oye y eso lo tienes por ahí guardado, o ya no existe?

E7HJS: Creo que sí tendría que buscarlo pero no sé

E: ¿Y por qué dejaste de escribir?

E7HJS: Este... no por... no sé, por lo menos ahora, en este momento yo me yo estoy centrándome en otro pasatiempo o bueno, más que pasatiempo va a ir evolucionando más que como yo le dije, a mí me gusta mucho la música también y entonces he hecho algunas canciones,

E: ¿De qué tipo?

E7HJS: He escrito canciones así urbanas, también este he hecho canciones urbanas, así de sobre... un poco románticas, baladas y cosas así

E: ¿Y las escribes o también las cantas?

E7HJS: No realmente yo hago todo pues. Hago la instrumental, la escribo, las canto

E: ¿Y tienes alguna que me puedas compartir?

E7HJS: Sí, yo he subido varias pues

E: ¿A dónde?

E7HJS: A Youtube, si quiere le paso el link de de una que que hice pues

E: Por favor

E7HJS: Se lo paso por el chat pues

E: O por Whatsapp, yo creo que es mejor

E7HJS: Okey, se lo estoy mandando por el Whatsapp... Ya, ya se la envíe. Y bueno, como le digo este... me he cenrado más en eso que en la escritura de historias y todas esas cosas

E: Oye, y cuando escribes tus canciones, hay hartito como de poesía también ahí, ¿no te gusta la poesía?

E7HJS: Sí, este... no he leído poesía, pero me ha llamado siempre este... la... ese tipo de cosas pues, más que todo sobre algunas cosas, la poesía romántica y pues hablar de esas cosas y me gusta mucho pues, y en mis canciones siempre uso algunos recursos de la poesía

E: ¿Cómo por ejemplo cuáles recursos?

E7HJS: Este... el de la rima, también... no me acuerdo casi, pero si me gusta mucho ese ambiente poético en mis canciones pues y contar una historia en mis canciones y cosas así

E: Oye, pero sabes lo que me llama mucho la atención, estás interesado por el cine, por la música, creas tus historias, creas tus canciones, haces reflexiones y dices que no eres un buen lector. Eso me llama mucho la atención, porque quizás son cosas de un buen lector

E7HJS: Sí, este... creo que o sea yo leo pero no leo así como mucha literatura, sino que este a veces leo cosas de historia o noticias y cosas así pues

E: ¿Y eso te va inspirando?

E7HJS: Mjm y también porque veo videos de Youtube, los cuales tratan de sobre historia, este algunas veces sobre literatura y cosas así pues

E: Me da la sensación Seba, que cuando tú dices no soy un buen lector, es como que te estás refiriendo a no ser un buen lector como el colegio quiere que seas un buen lector

E7HJS: Mjm, o sea, a mí me gusta leer por mi cuenta, o sea, buscar algo que a mí me llame la atención y pues hay algunos relatos de la escuela que no no conecto muy bien con ellos, porque no son cosas que son... no es algo que a mí me llame la atención, y pues hay algunos temas los cuales sí me llaman la atención, los cuales yo busco leerlos, o busco un video sobre eso y pues eso

E: Entonces, déjame entender algo, cuando tú dices que no eres un buen lector, ¿qué significa para ti un buen lector?

E7HJS: Un buen lector sería este... alguien que el cual lee por cosas que le gustan, cosas que le apasionan y pues no por obligación. Ya que en el liceo, este debes leer tal relato para hacer

la tarea y es como un poco tienes que hacerlo para hacer la tarea sí o sí y pues en de forma recreativa, como que este... por ejemplo, te llama la atención alguna historia, algo que pasó hace tiempo de la guerra y tal y entonces tú vas buscando los textos, te vas informando de las cosas y entonces como que una lectura que te apasione, una lectura que a ti te llame la atención y que no te estén diciendo oye, lee la que tal y todas esas cosas

E: ¿Y en el colegio te pasa un poco eso?

E7HJS: Sí, o sea no tanto

E: Cuando tú me dices jamás he sido una persona que le gusta la lectura, me estás diciendo entonces jamás he sido una persona que le guste la lectura en el colegio

E7HJS: Ajá. O sea yo puedo leer, yo puedo leer así y disfrutar un texto, pero tipo textos así de... sobre materia, que deba hacer un trabajo sobre ellos, siento que es un poco obligado pues. Y pues este... cuando yo leo es más porque me interesa algo

E: Oye, y esos trabajos, en general, ¿sobre qué son, qué hay que hacer en esos trabajos?

E7HJS: No, son trabajos como de... leer el libro y pues hacer como ir respondiendo las preguntas de desarrollo, de selección también, este qué sucedió en el cuento y cosas así y entonces también a veces son cuentos muy largos pues, este y pues como que me fatiga eso

E: ¿Eso pasó en la experiencia que dices negativa? Hablemos un poquito sobre eso. Contabas que estabas en un relato muy extenso, que te pareció fastidioso, ¿cómo fue eso?

E7HJS: O sea, son la mayoría de las veces que pasa eso, no en este caso en específico, sino en varias veces, son porque son relatos los cuales a mí no me llaman mucho la atención y los cuales son muy largos y entonces tampoco es que conecte mucho con con eso pues, dicen por ahí mucho que no juzgues un libro por su portada, pero por ejemplo, siempre que me ponen algunos relatos y no me llaman la atención, no los disfruto tanto y como que este... un poco... obligado y no disfruto de eso y pues lo hago pal ante pues, o sea...

E: Por la nota

E7HJS: Exacto

E: Oye, y cuando tú me dices uno de estos libros que son fastidiosos, que son aburridos, ¿te estás refiriendo a los libros del plan lector, estos libros que son mensuales, o te estás refiriendo a la lectura que hacen en la clase?

E7HJS: Este... no, la de la clase pues, por ejemplo, en 1° año nos mandaban que si un trabajo sobre varios cuentos o sobre un solo cuento, y entonces este... eso me no me como que me fastidiaba pues

E: ¿Y con esta experiencia que tú estás contando que a ratos fue aburrido, cómo te sentiste emocionalmente, qué pasaba contigo ahí?

E7HJS: No, yo realmente estaba como que un poco... este aburrido, fastidiado, era como ay que aburrido tener que leer esto, dios, no sé un poco como eso pues

E: Y en este caso no pudiste hacer estas reflexiones que tú siempre hace de cómo actuaría yo ahí, qué me pasaría si yo fuera el personaje, ¿no pudiste hacer eso?

E7HJS: Ajá, porque lo hacía como por la nota y ya, como por obligación

E: Entiendo. ¿Te quedo algún aprendizaje después de esa experiencia?

E7HJS: Mm no, no mucho pues

E: ¿Y la materia, lograste aprender esa materia?

E7HJS: Sí, o sea sobre personajes y todas esas cosas pues

E: Entiendo. Oye, conversemos un poquito sobre cuáles crees tú que son las principales diferencias entre una experiencia positiva y la negativa, ¿dónde ves tú la diferencia entre una y otra?

E7HJS: Creo que em... como los tiempos han cambiado un poco, en esos tiempos yo disfrutaba más la lectura, ya que era como más interactiva en la clase, como era más presencial, este nosotros como que hacíamos alguna actividad ahí en la clase y esas cosas, nos divertíamos más, sobre la lectura, una actividad como más mm... más divertida y pues aquí en casa no hay eso porque no, como que no me motiva eso, como que no hay una ambiente como que muy... muy motivador hacia la lectura, o sea hacer un trabajo así pues no me llama la atención

E: Te parece importante estar interactuando con tus compañeros cuando lees también

E7HJS: Mjm

E: ¿Por qué te parece importante la interacción, qué pasa en esa interacción con tus compañeros?

E7HJS: Este me gusta mucho conversar con ellos así en clases sobre la lectura y todas esas cosas, también con la profesora que aportaba mucho a eso pues la lectura y aquí no, o sea si aportan un poco, pero es que mis compañeros no muestran como esa motivación tampoco y como que no hay un ambiente así como recíproco... que yo doy mucho, yo doy motivación, motivo a mis compañeros, ellos me motivan a mí a seguir leyendo, y como que hay un buen ambiente pero aquí no pasa eso, como que no estamos motivados a hacer las cosas así

E: Oye y cuando tú dices interactuamos en la clase, vamos conversando, ¿de qué es esa conversación, de qué va hablando con tus compañeros?

E7HJS: Este... sobre por ejemplo, a veces nos íbamos ayudando sobre algunas preguntas, también a entender la lectura, ya que a veces algunos no entendían la lectura o yo no entendía la lectura, entonces, íbamos también como leyendo juntos y tal, entonces este era algo como más, un ambiente más normal, más natural, más divertido

E: Y ahí tú dices que la profe aportaba mucho también a eso

E7HJS: Ajá, la profesora también nos llamaba tipo, este no, venga a participar, venga a leer y como yo soy, a mí me gusta mucho participar en clases y tal, yo iba, participaba y mis compañeros también y entonces hacíamos mucho esas cosas

E: Ya, ¿y en la segunda experiencia, donde fue el relato largo y aburrido, no pasó nada de eso?

E7HJS: No

E: Lo leyeron en silencio, más cada uno por su cuenta

E7HJS: Mjm. Y también porque o sea lo mandaron hacia la casa y como que no... no lo disfrutaba mucho así porque no tenía ese ambiente

E: Estamos llegando a la última parte y me gustaría preguntarte cómo son tus clases de literatura, en general, recuerda lo más... desde que estás en Chile, ¿cuáles son las cosas que más pasan, las cosas más recurrente, cómo describirías tu clase más frecuente de literatura, qué es lo que hace la profe, qué es lo que hacen ustedes?

E7HJS: Por ejemplo en primer año este... era como yo le dije, más interactiva, más divertida y ahorita es como un poco más... aburrido, un poco más lúgubre y no estamos en un ambiente muy bueno, ya que son, este la profesora muestra muestra la pantalla, sobre lo que tenemos que hacer y casi nadie aporta nada, muchos están casi dormidos o tienen mucha flojera y pues antes uno iba al liceo y pues era más... más motivador y más divertido, uno se sentía cómodo en la clase y ahora pues yo asisto a la clase, veo la clase y tal y mandan trabajo y hago el trabajo. Allá antes era tipo este hacemos la clase, participo, leemos, disfrutamos, hacemos una actividad y mandaban un trabajo y lo hacíamos este de una vez

E: ¿Y es la misma profe?

E7HJS: No, no es la misma profe

E: ¿Tú ves una diferencia también porque cambió la profesora?

E7HJS: Eh, sí, ya que la otra profesora era como más em este como que nos motivaba a eso, a dar el 100 en la clase

E: ¿Cómo los motivaba?

E7HJS: Este... ella era como muy alegre, muy enérgica y ella venía aquí este con mucha actitud y entonces nos ponía a leer, nos ponía a hacer una actividad y pues esta profesora es como... no tiene esa chispa, ese encanto y pues como que no logro conectar con ella pues

E: ¿Y eso ha incidido en que cambie tu disposición a la lectura?

E7HJS: Sí, un poco

E: Conversemos un poco sobre estas profes, ¿no? ¿Cómo era la clase de esta otra profe? En general, la mayor cantidad de las clases

E7HJS: O sea la profe llegaba y nos... como así como una chispa, así como una motivación muy buena, entonces llegaba, nos daba la clase y empezábamos con alguna lectura y cosas así

E: Cuando dices nos daba la clase, a qué te refieres, a pasar la materia?

E7HJS: Ajá, o sea pasaba la materia y como que también reforzaba eso con alguna lectura y cosas así, con ejemplos

E: ¿Y esa lectura de dónde la sacaba?

E7HJS: Del libro

E: Siempre con el libro

E7HJS: Ajá

E: ¿Y cuando leían, qué es lo que hacían, leían en equipo, participaban, les hacían preguntas, cómo iban leyendo?

E7HJS: Era diferente cada clase, a veces íbamos leyendo en equipo, a veces participaba alguien y leía y todos íbamos siguiendo la lectura y cosas así

E: ¿Y después hacían las preguntas del libro?

E7HJS: Mjm

E: Ya, y esas preguntas habitualmente eran de qué tipo

E7HJS: Era de qué se trataba la lectura, sobre los personajes de las lecturas, este... también tenía que ver con la materia tipo qué recurso gramaticales usaron, qué y cosas así

E: Entiendo, ¿y después que hacían las preguntas, las revisaban ahí mismo?

E7HJS: Ajá, la profesora las revisaba, este las corregía y pues podíamos descansar hasta que terminara la clase

E: ¿Y esto era bien frecuente?

E7HJS: Mjm

E: ¿Y ese tipo de análisis, se asemeja un poco al que tú haces cuando estás viendo una película, como de ver los personajes, ver lo que pasa, la idea principal?

E7HJS: Sí, este ya que como que a veces conecto con algunos personajes de la historia y como está ese ambiente de motivación, el cual me ayuda a seguir la lectura bien, pues puedo hacer la reflexión a gusto pues

E: Oye y esto pasa con las clases ¿y cuando hacían las pruebas de los libros, eran lo mismo, los motivaba?

E7HJS: Este... sí pues, o sea cuando llegaba la prueba, la profe nos decía espero que hayan estudiado y tal, entonces siempre que practicábamos antes de los exámenes, siempre que venía la clase sobre esas cosas y la profesora nos ayudaba con las lecturas y tal y pues en la casa teníamos que estar leyendo y tal

E: O sea, les daba el libro y ustedes lo leían en la casa

E7HJS: No, o sea ella nos mandaba los PDF de los libros así al teléfono y los podíamos leer y tal

E: Y esa lectura siempre era cada uno por su cuenta

E7HJS: Ajá, sí eso era cada uno por su cuenta

E: ¿Y conversaban sobre esos libros en la clase o no conversaban mucho?

E7HJS: Sí, a veces sí o sea preguntaba que como estaban los libros, que qué les parecía, nos decía que si teníamos alguna duda que conversáramos con ellos, que conversáramos con nuestros compañeros

E: ¿Y después llegaba la prueba?

E7HJS: Mjm

E: ¿Y la prueba era de qué tipo?

E7HJS: Ee era una prueba así con algunas preguntas de selección, también algunas preguntas de desarrollo sobre qué pasó en tal parte del cuento y cosas así

E: Oye, y cuál es tu opinión sobre los tipos de actividades, porque cuando leen en clases y en las pruebas de los libros les preguntan mucho sobre qué pasa en la historia, cómo lo entendieron, comprensión de lectura pero tú tienes otras actividades, cuando creas, cuando inventas tus canciones, entonces, ¿qué opinión te merece que sean tan distintas las formas de trabajar?

E7HJS: Mmm este... me repetiría la pregunta que no la logré entender mucho

E: Dices que hay algunas actividades que son como qué pasa en la lectura, qué hacen los personajes, con la materia, ¿cierto?

E7HJS: Mjm

E: Y tú cuando lees por tu cuenta, tus actividades son reflexionar, crear una canción, transformarla en una rima, ¿por qué crees que se dan de manera tan distinta? Porque son actividades muy distintas

E7HJS: Eee creo que es porque por parte a cuando lo hago yo por mi cuenta, es porque me llama la atención, cuando lo hago en clases es porque me están diciendo que lo haga, pero

obviamente yo lo hago y a veces cuando voy conectando con la lectura y con las actividades, lo voy haciendo pues

E: ¿Aunque no te lo pidan en la clase?

E7HJS: Ajá y cuando lo hago así de forma normal, cuando leo un cuento, cuando leo este veo una película me gusta este ir recreando las escenas, ir pensando qué haría yo y cosas así

E: Si yo te pregunto toda tu vida, tu vida de lector, ya sea en el colegio, fuera del colegio, ¿qué cosas has aprendido? ¿con qué cosas te quedas tú de tu aprendizaje con la literatura?

E7HJS: Este emm... he aprendido a comprender más la lectura, a tener como más este esa conexión a veces con algunas lecturas pues, y este a mí me gusta también leer para para escribir pues, como yo le dije, a veces cuando yo escribía, o también escribo, historias, me gusta centrarme en las cosas que se usan en otras lecturas, para irme guiando en la mía y no equivocarme en alguna coma, en algún punto y cosas así

E: Oye, me dijiste tres aprendizajes, dime si estoy en lo correcto. Comprender mejor

E7HJS: La lectura

E: Claro, hacer conexiones con tu propia experiencia

E7HJS: Mjm

E: Y leer para escribir, esos serían como tus tres aprendizajes

E7HJS: Mjm

E: Los tres aprendizajes, ¿ocurrieron en el colegio, uno en el colegio, el otro en tu vida privada, dónde pasaron estos aprendizajes?

E7HJS: Ee creo que fueron... o sea, fueron desarrollándose, cada uno conforme con todas las actividades pues, o sea algunas veces yo reforzaba unos con las actividades del del colegio y también ese mismo lo reforzaba con la lectura que yo hacía por mi cuenta, entonces, así sucesivamente pues, cada uno aportaba un poco hacia ir aprendiendo cada cosa

E: Y por ejemplo para llegar a aprender, a comprender mejor los textos, ¿qué cosas tuvieron que pasar para que hicieras ese aprendizaje? ¿Qué cosas tuvieron que pasar para que hicieras ese aprendizaje?

E7HJS: Este tener que conectar bien con la historia, tener que conectar con algún personaje y decir me gusta este, me llama la atención esto que pasó, el tema, la historia y cosas así

E: ¿Y el otro aprendizaje, qué cosas tuvieron que pasar para que tu aprendas a conectarte con la historia, para hacer esa conexión más creativa con el texto?

E7HJS: Este... creo que a centrarme en... en la vida cotidiana y a ir comparando las cosas de los cuentos con conmigo y entonces ir viendo que algunas cosas que pueden pasar en un cuento, pueden pasar en mi vida, y entonces ir como conectando con eso, ir pensando y también como, por ejemplo, voy leyendo y digo, esto me pasó o esto puede pasarme o esto me está pasando y entonces voy conectando emocionalmente este y algo así pues

E: ¿Y ese aprendizaje es el que has hecho con las películas, con la música, con tu lectura más personal?

E7HJS: Mjm

E: Y leer para escribir lo mismo

E7HJS: Sí

E: ¿Lo has aprendido más por tu cuenta? Porque es una necesidad para ti

E7HJS: Mjm

E: La última pregunta, con base en tu experiencia, en Venezuela, en Chile, las buenas y malas experiencias, ¿cómo sería tu clase perfecta, ideal? Si tú me dijeras, mira, pa mí la mejor clase, ideal de literatura, tendría que ser así, ¿cómo sería la mejor clase?

E7HJS: Este... creo que en estos momentos es un poco difícil, ya que sería en una circunstancia más presencial, pero si no estuviera en ese caso, sería como la clase en la que interpretamos el cuento pues y como una historia centrada un poco más en lo que a mí... en un tema que a mí me guste, como la guerra, como el amor y cosas así pues y también conectar sobre algún personaje sobre mi vida, o sea la lectura debe ser impactante, tener suspenso e ir conectando con cada factor que se vaya viendo en ella

E: ¿Qué cosas tendrían que hacer los profes en tu clase ideal?

E7HJS: Creo que deberían ir motivando hacia ir comprendiendo la lectura, ir leyendo, ir conectando con ellos y también creo que tiene que ver con un tema de imaginación, que

impulsen a eso pues, que vayan como relatando no, esto pasó así, en tal parte y entonces ir formulando las imágenes en la cabeza y pues eso

E: ¿Y ustedes los estudiantes, qué tendrían que hacer?

E7HJS: Este ir en ir aportando, ir este participando en la lectura ir reflexionando también lo que yo hago, ponerme en los zapatos de algún personaje y pues ir conectando poco a poco con lo que va pasando en la lectura e ir conectando con lo que va pasando en el mundo externo y real

ESTUDIANTE 8

E: Lo primero que me gustaría saber es cómo te considerarías a ti mismo como lector, si tú tuvieras que decirme yo soy un buen lector, mal lector, más o menos, cómo te considerarías, de textos literarios, siempre que yo te esté preguntando por lecturas es de textos literarios

E8HJS: Bueno, me considero ee o sea me gusta leer, pero a la vez no mucho, o sea me tienen que interesar mucho o la historia me tienen que interesar mucho para yo tipo interesarme en leerlo. Otra cosa es que lo malo, que cuando leo y tipo, puedo leer un texto entero, o sea una página entera y después darme cuenta de que estuve leyendo sin entender nada, o sea como que e... como se llama esto ee... me distraigo mucho, entonces tengo que volver a leer y volver y volver y leer así, hasta entender lo que estaba leyendo

E: O sea... continúa no más

E8HJS: Sí, estaba diciendo que a veces me distraía

E: O sea tú te considerarías un buen lector o un mal lector, dependiendo del libro y dependiendo de si lo estás entendiendo o no

E8HJS: Claro

E: ¿Y qué significaría para ti ser un buen lector? ¿Cómo lo definirías?

E8HJS: Mm... no sé, a ver. Yo diría que un buen lector son esas personas que tipo leería cualquier texto porque sabría que, no sé, o sea ab... em no le guste, igual yo creo que entendería que es bueno el libro, no sé o una persona que le interesen todos los libros

E: Ya, con independencia que le guste o no

E8HJS: Claro

E: La profe me comentó que en algún momento te gustaba mucho leer, y algo pasó entremedio

E8HJS: Sí

E: ¿Me puedes contar un poquito eso?

E8HJS: O sea yo antes leía como Wattpad, así como historias y esas cosas, no sé, como aventura, drama y esas cosas

E: ¿Qué es Wattpad?

E8HJS: Ee la aplicación, es una aplicación móvil donde no sé, personas tipo escriben... escriben o sus propios textos, o sea sus propias historias o ee como que transcriben una historia que ya existe, por lo menos la profesora Bárbara, cuando nos mandaba a hacer a leer libros, eee tipo yo los leía en esa aplicación porque ya estaban así digitalmente y es totalmente gratis

E: Ah, ya ya es como un, ya, entiendo, hay un sitio y ahí tú leías hartos, ¿qué es lo que tú leías ahí?

E8HJS: Mm historias de gente tipo no conocidas, no son escritores conocidos, sino que son escritores en esa plataforma y ellos inventaban sus historias, ya sea de dramas, aventuras, romance y esas cosas

E: Ajá ¿y por qué dejaste de leer eso? ¿Qué pasó?

E8HJS: Mm bueno, antes que em... no tenía así nada que hacer, entonces yo conocía a una amiga, que leía demasiado demasiado, pero demasiado, se podía leer tipo dos historias al día y tenía su biblioteca llena de libros

E: ¿Siempre en este formato del Wattpad?

E8HJS: Sí

E: Ya

E8HJS: Entonces yo me interesé y le pregunté cómo se llamaba la aplicación y qué historia leía y me la recomendó, la instalé y me puse a leer a leer a leer y ahí sí leía dos historias por día, una y eran largas pero ya después como que con el tiempo mm fui perdiendo el interés o me quedaba sin tiempo por los exámenes, entonces ya con el tiempo ya, dejé de leer tanto

E: Oye y cuéntame un poquito por qué vino este interés, después de que tu amiga te lo recomendó, ¿qué es lo que te generó interés?

E8HJS: Mm primero como para entrar en otro mundo, porque todos dicen de que tipo... que es muy interesante, es excitar la mente y la imaginación, entonces dije bueno, yo también quiero probar eso, cómo se siente y bueno, igual me gustó

E: ¿Y tu amiga hacia eso? Te dijo eso ella a ti, como que experimentaba con su imaginación

E8HJS: Sí

E: Entonces tú quisiste más o menos estar en la misma onda de tu amiga

E8HJS: Claro, y al final me terminó gustando, estuve como medio año leyendo, así no paraba. Paraba casi todo el día leyendo

E: Cuéntame qué te pasaba cuando leías, ¿podías experimentar la imaginación, como te había dicho tu amiga?

E8HJS: Claro, es que lo que me pasaba a mí con otros libros que no me interesaban me... la mente se me iba a otros mundos así, pensaba cualquier cosa, y después como que no no le prestaba atención, pero con los textos que yo elegía leer y que me gustaban, les prestaba demasiada atención y... me imaginaba las situaciones, todo lo que leía, así como como debe ser un libro (risa)

E: ¿Por qué dices los libros que yo elegía leer, porque ahí se puede leer?

E8HJS: Claro, uno escoge los libros que ahí, ahí como que salen las opciones o te mandan así como libros recomendados según lo que tú has leído, entonces ya uno lee el texto, o sea el título o como el resumen o tipo de lo que se trata el texto, y claros muchos muchos así, cómo se llama esto, muchos cuentos, así relatos, los iniciaba a leer y tipo no, la historia no me gustaba mucho y dejaba y leía otro y ese sí me gustaba, entonces bueno eso

E: Oye y leías hartito ahí

E8HJS: Sí

E: Y en ese tiempo de lectura... ¿Cuándo fue más o menos, para ubicarme, cuántos años tenías tú?

E8HJS: Como en el 2018, yo creo

E: Ah, hace poco

E8HJS: No no, en el 2019, el 2019

E: Hace muy poco

E8HJS: Sí, yo tenía como unos 14. 14 o 13, por ahí

E: ¿Tú tienes 15 años ahora?

E8HJS: No, tengo 16

E: 16

E8HJS: Sí, como 14 años tenía

E: Listo. Llegaste a este lugar, leías, si no te gustaba lo dejabas de lado, ¿y dónde leías, cuál era el lugar que tú escogiste para leer, te encerrabas, lo leías en cualquier lugar, cómo era eso?

E8HJS: Bueno, la verdad es que yo soy una persona demasiado despistada, o sea ee cualquier ruido, cualquier cosa me distrae, y tengo que... me cuesta mucho volver a tomar la lectura, si no sé, pasan autobuses me distraigo, si hablan me distraigo, entonces yo cuando leía así para meterme en... como imaginarme todo, o meterme así en la lectura, tenía que estar en mi casa, cerrar las ventanas, que no hubiera ruido y ahí me concentraba. Y me sentaba o me acostaba a leer a leer a leer y se me pasaba el tiempo muy rápido. También pocas veces he leído en el colegio, o en el liceo, pero ahí sí leía cosas que no eran tan... que no necesitaban tanta, cómo se dice eso, tanta atención

E: ¿Por qué dices que no necesitaban tanta atención?

E8HJS: Eee porque no son tan como explícitas, entonces si hay partes que yo tipo pasaba de largo, no no no como... no eran muy importantes para la historia, era como más relleno, entonces eso. Esas son las partes que yo leía en el colegio, para por si me distraía, no pasaba tanto, no afectaba tanto

E: Entiendo, ¿oye y cuando tú leías te ibas recomendando con tu amiga también?

E8HJS: Sí, o sea ella me iba recomendando las que ella había leído que le gustaban, me las leía ya también me gustaban, y yo las que leía también se las recomendaba, aunque ella casi las había leído todas (risa)

E: ¿Y alguna vez pelearon por eso o diciendo oye, mira este personaje me gustó más, no a mí me gustó más este, es mejor este libro, es mejor este otro, discutían también o no se daba mucho?

E8HJS: Mm no mucho, porque teníamos como ee como se llama esto, pensábamos casi igual, entonces no, casi nunca peleamos por eso

E: ¿Y qué sientes que pasó contigo mientras estuviste leyendo, aprendiste cosas, echaste a volar u imaginación, te sirvió para inventar tus propias historias, qué pasó?

E8HJS: Bueno, de hecho emm cómo se llama eso, sí la imaginación definitivamente me sirvió mucho y la creatividad también, porque definitivamente ahora, aunque no leo, creo que leyendo un libro es mucho mejor que ver una película, porque una película, solamente es una versión, pero leyendo un libro, o un relato algo así, cada persona lo ve de una manera diferente y eso es lo más bonito, pero sí, de hecho, en las vacaciones de verano, de ese año, yo quise hacer una historia con mi amiga, pero no, no se... como que las cosas no, no me acuerdo qué pasó, creo que yo dejé de leer o algo así y entonces como que no la hicimos, pero sí queríamos hacer una, porque estábamos demasiado así como inspirados

E: ¿Oye, y qué pasó que dejaste de leer, estabas tan motivado, qué es lo que pasó entremedio que dejaste esto?

E8HJS: Yo diría que las pruebas, el tiempo, eemm estaba además había venido desde Venezuela, a Chile, entonces como que también creo que también me cambié de casa, entonces como que tantas cosas así, como que no me permitían estar concentrado para leer otra vez como leía ante, me distraían

E: ¿Y este... todo esto con tu amiga, estabas en Venezuela?

E8HJS: No no, acá. Yo dejé de leer como porque me estresaba, porque me cambié de casa, los estudios, las tareas, los exámenes, entonces ya cada vez iba quedando con menos tiempo, ya no tenía como tanta... tanto tiempo libre como para leer y meterme en esa historia

E: Ya, y para ti la lectura requiere un tiempo

E8HJS: Sí

E: Requiere un tiempo, un espacio, que no te desconcentres

E8HJS: Sí, o sea yo por mí, no podría leer como en un metro, porque he visto a mucha gente que va con su libro a todos lados y va leyendo, yo no puedo para nada. Yo tengo que tener mi tiempo, la mente relajada, sin música, sin nada, así prestar mucho atención al libro para poder concentrarme bien

E: ¿Y cuando vas leyendo, vas haciendo algo, vas subrayando para entender bien?

E8HJS: Ee cuando es en físico, si tengo el libro sí, voy así como marcando las frases que me gustan o las palabras que no entiendo a veces, pero en digital no se puede hacer eso, o sea en la aplicación que yo leo, no se puede marcar

E: Ya, y si allí hay algo que te gusta o que no entiendes, ¿cómo lo haces?

E8HJS: Mm la verdad es que si no lo entiendo como que digo ya, lo voy a investigar, pero a veces se me olvida, si es en físico, sí, porque lo anoto y me gusta ver como el libro subrayado

E: ¿Por qué te gusta ver el libro subrayado?

E8HJS: No sé, porque siento que los libros subrayados, así como marcados, siento que tienen un uso, no me gusta ver los libros así como la gente que los cuida demasiado porque no sé, tipo siento que no los leyeron o no sé, siento que un libro marcado, que así como fue tocado, doblado tuvo que... siento que como que la historia como que de verdad les gustó, no sé, como tuvo más intensidad

E: ¿Y en la escuela a ti te va bien en la clase de lenguaje? ¿Cómo se llama en tu colegio, lengua y literatura, lenguaje?

E8HJS: Ee lengua y literatura creo, sí

E: Ya, ¿y cómo te va en la clase?

E8HJS: Bien bien, aunque a veces como le digo, ee cuando me mandan a leer cosas, así como textos para responder las guías y esas cosas, me pierdo demasiado, de hecho, ayer mismo tuve que leer dos cuentos para hoy hacer una prueba, de los cuentos y bueno, no estaban tan difíciles porque no tienen ni palabras muy difíciles y tampoco el lenguaje era tan... o sea era fácil de entender, entonces sí, fue bastante fácil, pero otras textos de historia o esas cosas, sí me cuesta mucho entender

E: ¿Oye, y en las notas te va bien, tienes buenas notas?

E8HJS: Sí, sí, aunque en esa en esa, en ese aspecto fallo, pero sí, voy super bien

E: ¿En general cuál es tu promedio de notas en lengua y literatura?

E8HJS: En lengua y literatura, em creo que tuve un 6... algo, un 6.7 algo así, pero sobre 6

E: Oye, y también cuando leen en clases con la profe, ¿te cuesta concentrarte, porque tú dices que para leer necesitas concentración, o no te cuesta concentrarte?

E8HJS: Sí, me cuesta bastante. Pero, por lo menos cuando la profesora hace actividades y, no sé, ahí mis compañeros leen y los escucho y trato de prestar la mayor atención posible para poder participar en la clase, pero muchas veces también, aunque les preste atención, no puedo, no puedo concentrarme

E: Oye, ¿y por qué delante me dijiste que era distinto leer en el colegio? Me dijiste algo como de un relleno, explícame un poquito eso

E8HJS: Ah, sí, que yo había dicho de que em... no sé, que la historia que o estaba leyendo, si yo, porque para mí hay como dos historias, habían unas como muy explícitas, que todo era importante, y que esas sí o sí las tenía que leer en mi casa, porque si las leía en el colegio, si me saltaba alguna parte, influía como si no lo había leído. Pero en el colegio, leía las que eran como más relleno y esas cosas que no eran tan importantes para la historia

E: Ya, entendí

E8HJS: Sí, eso era

E: Oye, y en tu relación familiar, qué se yo, ¿hay gente que le gusta la lectura literaria, a nadie le gusta? ¿Cómo es tu relación en tu familia con los libros?

E8HJS: Emm en mi casa, a mi abuelo le gustaba leer, y mi hermano, cuando era pequeño, era muy fanático de las lecturas. Me acuerdo que tenía una biblioteca, o sea, bueno, no sé si llamarla biblioteca, pero tenía como un estante lleno de como una serie de libros

E: ¿Tu abuelo o tu hermano?

E8HJS: Mi hermano. Y mi abuelo también tenía, pero no eran como cuentos, sino que era... tipo, no sé, libros como no sé cómo explicarlo... mm como de la vida y esas cosas, pero mi hermano sí leía cosas imaginarias

E: ¿Y conversaban sobre eso, te recomendaban, tu hermano mismo te iban conversando sobre lo que leían?

E8HJS: No no, porque eso era cuando yo era muy pequeño, tenía como 7 años, entonces yo ahí no no leía, pero mi hermano sí me acuerdo que le gustaba mucho y mi abuelo igual. De hecho yo creo que ellos dos sí hablaban sobre eso

E: Tu hermano es mayor

E8HJS: Sí, mi hermano tiene ahora, tiene 22 años, sí

E: ¿Y todavía le gusta la lectura?

E8HJS: Ee... o sea ya no lee tanto, pero yo creo que sí sigue leyendo

E: ¿Y qué hace tu hermano, estudia, trabaja?

E8HJS: Mi hermano está estudiando, está terminando sus estudios

E: ¿Y qué estudia tu hermano?

E8HJS: Ah, es que mi hermano tuvo una historia muy difícil, porque fue de Siria a Venezuela, de Venezuela a Chile, entonces cada año lo estuvieron atrasando, un año los estudios y cuando llegó para acá, se quiso ir otra vez a Siria y entonces quedó muy atrasado en su estudio sus estudios de la media, entonces recién ahora es que los está terminando, entonces sí

E: ¿Y tu abuelito dónde está?

E8HJS: En Siria. Sí sí, mi tío está en Siria, o sea, ay dios, mi hermano y mi abuelo están ahora en Siria, sí

E: Tú tienes familia en Siria y en Venezuela

E8HJS: Sí

E: Tú naciste en Siria, después te fuiste a Venezuela y después te viniste a Chile

E8HJS: Sí, así mismo

E: Estuviste hasta los 8 años en Siria, según lo que escribiste

E8HJS: Claro, los 8 años los cumplí en Venezuela, al llegar al llegar a Venezuela los cumplí

E: Y estuviste en Venezuela entre los 8 y llegaste ahora hace un par de años

E8HJS: Entre los 8 y los 12 años, llegué aquí el 2017

E: Oye y conversemos un poquito sobre las experiencias que comentaste, ¿te parece?

E8HJS: Sí

E: Háblame un poquito sobre esta lectura de Bernarda Alba, que al parecer te gustó mucho

E8HJS: Sí, esa sí me gustó bastante

E: Ya

E8HJS: Bueno, la cosa es que em... como tenía que ser como de lecturas así escolares, yo me acuerdo que la profesora siempre nos mandaba a leer libros, pero yo los leía como por hacer la prueba, si no que... como que no me interesaban mucho, hay unos que sí, tenían partes buenas, que no me acuerdo mucho de cómo se llamaban, pero eran como de escritores chilenos conocidos, ee los leía y claro, algunas partes me gustaban, otras no tanto, pero esa parte me acuerdo que ese Bernarda Alba fue especial porque me acuerdo que em... ee yo al principio dije ah, una obra de teatro, que aburrido va a ser, pero después fui con mi amiga, pedimos el libro en la misma en la misma biblioteca del liceo

E: ¿La misma amiga del Wattpad?

E8HJS: No, no es otra

E: Ya

E8HJS: Ee tonces fuimos, lo pedimos, nos lo dieron y ya cada uno se fue a su casa, después, llegué aquí a mi casa, lo abrí, lo comencé a leer, dije va a ser aburrido y al principio, no me gustó tanto y ya después lo fui leyendo, leyendo, leyendo y así como entrando más, me imaginaba como los sitios de la casa y esas cosas y ahí sí ya me fui enganchando, enganchando, enganchando más y después al terminarlo también me acuerdo que vi la obra de teatro, que está en Youtube y me acuerdo que me gustó tanto ese ese, cómo se llama esto, esa obra de teatro, que me saqué un 7 en la prueba del libro, por eso así como que lo recuerdo con emoción

E: ¿Y qué fue lo que te gustó de esta obra, qué fue lo que te cautivó?

E8HJS: La historia, los personajes también, aunque ya no recuerdo mucho la historia, pero sí recuerdo que había mucho drama en la historia, creo que era un drama romántico así y sí, de romance

E: Oye y contabas en el relato, que tú profesor, les hizo un análisis de la obra, les habló de la vida del escritor. Cuando tú dices un análisis de la obra, ¿qué es lo que hizo este profe, a qué llamas tu un análisis?

E8HJS: Bueno, ahí lo que escribí, escribí profesor, pero fue la profesora Bárbara, sí, pero la profesora Bárbara, con otra profesora que me acuerdo que era como ayudante, ee me acuerdo que hicieron una clase dedicada a esa obra obra de teatro y hicieron como un análisis como de los de los personajes, de cuáles eran los personajes, de qué se trataba la historia, de la vida del escritor, dónde había nacido, por qué la escribió, en qué época la escribió e igual tipo, no sé, si decía la casa era blanca, entonces esa cosa tenía un significado y nos explicaban qué era el significado y esas cosas

E: ¿Y eso tú crees que te sirvió para complementar lo que tú ya estabas leyendo?

E8HJS: Sí, demasiado. También me acuerdo que nos explicaron em... los nombres de los personajes, que cada personaje tenía como un... significaba algo, me acuerdo que creo que una se llamaba Dolores, una de los personajes, entonces también tiene un significado, entonces sí, me sirvió bastante la verdad

E: Perfecto. Oye y también dijiste que te fue bien en la prueba

E8HJS: Sí, super bien

E: ¿Cómo fue esa prueba?

E8HJS: Ee me acuerdo que esa prueba yo no la hice al principio porque, no sé si estaba enfermo, pero ese día yo no fui a clases, entonces la profesora Bárbara me la dio para hacerla otro día, y me acuerdo que había dado como una guía para hacerla, y que si uno la hacía le daba como unas décimas o creo que era un punto, algo así y yo me acuerdo que no la hice, porque se me olvidó entregarla, entonces se la entregué en blanco, pero la prueba la hice y aun así, sin la guía, me saqué el 7, entonces me puse muy feliz

E: ¿Y cómo fue esa prueba, era con alternativas, de desarrollo, qué es lo que tenían que hacer en esa prueba?

E8HJS: Ee bueno, en mi liceo siempre son, siempre hacen de alternativas, de ir como uniendo los puntos, de desarrollo, son como de varias em está como dividida

E: ¿A qué te refieres con ir uniendo los puntos?

E8HJS: Ay, no me acuerdo em, o sea yo sé que hay selección múltiple, pero no sé si entienda esas parte donde le ponen las alternativas de una parte y como las respuestas en otra parte y uno tiene que unirlos como con una línea, las alternativas correctas con las respuestas correctas, bueno eso

E: ¿Y qué cosas te fueron pasando con Bernarda Alba? ¿Qué cosas fuiste experimentando? Porque si te gustó es porque te pasaron cosas a nivel emocional, de pronto, te recordaste de alguna historia... ¿Por qué conectaste con este libro?

E8HJS: Mm bueno yo o sea, eso fue hace como 2 años, pero... si mal no recuerdo, sentía, o sea estaba demasiado metido en la historia, muy metido, o sea sentía que las cosas me pasaban a mí y me sentía como en la casa de Bernarda. Eee nada, me sentía así como con, siempre estaba emocionado de saber qué más va a pasar, estaba así como nervioso también, emm de hecho, podía estar así todo el día leyendo leyendo leyendo para saber qué más iba a pasar. Que no sé cómo explicarlo tipo, no es como una emoción es como un... interés, estaba demasiado interesado en cada personaje y en qué iba a pasar en la historia

E: ¿Y qué ibas haciendo con ese interés, te ibas imaginando que iba a pasar, que iban a hacer los personajes, te ibas adelantando?

E8HJS: Sí, yo mientras iba leyendo me iba imaginando la casa o donde iban pasando los hechos, los personajes, la edad de los personajes, cómo se vería su cara, o iba pensando así como no, yo creo que ella no va a terminar con él, em y así yo iba pensando qué iba a pasar para saber si mi historia iba como a encajar con lo que realmente pasó. O no sé, iba pensando en el final, en qué iba a pasar al final y me resultó que el final no era nada parecido a lo que yo imaginé, pero bueno, de eso se trata la lectura, o sea me gusta me gusta pensar en, en cómo yo creo que van a terminar las cosas o cómo va a ser las cosas

E: Mira, que interesante. ¿Oye y esto fue, La Casa de Bernarda Alba, fue después de lo de Wattpad o fue antes o fue en el mismo tiempo?

E8HJS: No no, fue después, porque lo que me pasa en Wattpad, veía mucho en el 2018-19 y eso de Bernarda Alba fue como después de un año sí, fue como en el 2020, por ahí

E: ¿Y te trajo ese recuerdo de cómo te sentías leyendo antes?

E8HJS: Sí, demasiado, de hecho, creo que en esa época, no sé si me instalé o me pensé en instalar otra vez la aplicación, porque sí estaba como ya, me volví a interesar, porque la emoción de sacarme el 7, de volver así como a sentir interés, pero no recuerdo si la instalé o no, pero sí, a veces tengo como bajones de leer, otras veces como que no tengo ganas, a veces sí, depende como de mi tiempo, del estado de ánimo y esas cosas

E: ¿Por qué dices que depende del estado de ánimo, cuál es el ánimo que te gusta estar cuando lees o cuál es el ánimo que te guste leer, qué hace que te den ganas de leer?

E8HJS: No sé, por lo menos antes cuando estaba aburrido leía, o cuando estaba así como triste también leía o si estaba feliz, leía una historia feiz Entonces como que depende mi estado de ánimo, leo las historias como em... dependiendo de mi estado de ánimo para que vayan a conjunto, no sé si me explico

E: Sí, sí, perfecto. Lo que me llama la atención es que al principio me dijiste que te considerabas un lector más o menos, que dependía, pero por las cosas que me has dicho, parece que te gusta mucho la lectura

E8HJS: Sí, o sea me gusta, pero... me gusta, pero a la vez como que me da, ahora me daría como flojera leer un libro, de hecho, me siento como muy mal porque hace como dos meses, me descargué otra vez Wattpad, porque como que la borro y la vuelvo a instalar me estaba leyendo una historia de drama, de suspenso, que había pasado en el pueblo... en un pueblo así de Estados Unidos y de repente la dejé a la mitad, no sé, no sé si fueron los estudios, no me acuerdo, pero la dejé a la mitad y hace como 1 semana, la quise volver a retomar, pero no, no sé si no hay tiempo o no sé, se me olvida, soy muy distraído, por eso es que me distraigo mucho con los libros del colegio

E: Eso no lo logro entender y me gustaría que pudieras explicarlo, como que marcas una diferencia entre los libros del colegio, como si fuesen un tipo de libros y los libros del Wattpad, como si fuesen otro tipo de libros

E8HJS: (risa) Es que claro, para mí, yo los marco diferentes porque, primero es que son autores, los que, o sea los libros que te mandan en el colegio, son libros de autores conocidos y que ya tienen otros libros, y los que son de Wattpad son lec, o sea son escritores que no son

conocidos, sino es que son personas tipo, que escriben por, no sé, no son conocidos, entonces escriben solamente en la aplicación. Y otra cosa, no sé por qué, yo asocio los libros que nos entregan en el colegio como con libros aburridos para mí

E: ¿Y por qué crees que tienes esa asociación?

E8HJS: O sea yo creo que es por eso, porque ee o sea no digo que sean malos, porque claro, a cualquiera les puede gustar y otros no, pero como no son mi tipo de lectura, los leo por la prueba así, no los leo por diversión o porque me gusten, sino que los leo por leer

E: ¿Qué significa leer por la prueba, como leer para la nota?

E8HJS: Claro, leer como por... no por, o sea claro, leer por obligación, pero también por compromiso, porque tengo que hacer la prueba

E: ¿Y cuando tú lees por compromiso, para hacer la prueba, lees distinto que cuando lees por gusto?

E8HJS: Sí

E: ¿Y cuáles son las principales diferencias entre una lectura y otra, según tú?

E8HJS: Yo diría que en los libros del colegio, como no me gustan, como que no les presto tanta atención o no leo con tanta profundidad, porque como no me interesa tanto el tema, no me interesa así como profundizar o imaginarme como las escenas y eso hace que me distraiga o que lea y de repente me de cuenta en que mm no me acuerdo de nada de lo que leí, entonces tengo que volver a iniciar donde partí y vuelvo a leer y mi mente así como que no, y como que no salgo de ese agujero negro, en cambio en lo que leo, que yo escojo para leer ee terminan siendo historias en las que yo realmente me metí en la historia, ee como que pensé en cada personaje, como que me meto en cada personaje, entonces esa sería yo creo que la diferencia

E: ¿Cuando dices no los leo con tanta profundidad, te estás, justamente a lo que te refieres es a meterse con esto de los personajes?

E8HJS: Claro, no me imagino tanto, sino que los leo así por encimita nada más

E: Y pese a que los lees por encimita te va bien en las notas igual

E8HJS: Claro, porque después de eso, para no quedar mal con la nota, ee busco resúmenes, busco los personajes, ee veo videos también, si hay videos como en Youtube que ee, cómo se llama esto, que ee como que describen o hacen como que actúan, actúan como el cuento, entonces ahí como que entiendo mejor. De hecho, muchas veces, en los cuentos que nos piden para leer, para las pruebas en el colegio, ee comienzo a leer y como que no entiendo mucho, entonces primero leo un resumen y veo los personajes, tipo qué personaje es cada cual, porque a veces me confunden los personajes porque no sé si tengan nombres parecidos, entonces primero leo de qué se trata y después voy a leer como el el relato para como para más o menos como ir entendiendo de qué se trata

E: O sea leyendo, sin tanta profundidad, te alcanza igual para rendir la prueba

E8HJS: Sí

E: Y cuando lees con mucha profundidad, que es tu lectura con gusto, o la que tú escoges, ¿cuáles son las acciones principales? Cuando tú dices leo con mucha profundidad, ¿cómo podría entender eso? ¿Cómo podrías explicar qué significa para ti leer en profundidad?

E8HJS: Uy, o sea leer en profundidad es como, para mí, es tomarme mi tiempo y decir ya, voy a leer esto porque me gusta y quiero meterme bien en la historia, quiero imaginarme todo y eso diría yo, no sé, leer con calma, si no entiendo algo, vuelvo a leerlo y con mucha profundidad, que me tomo mi tiempo. En cambio los del liceo, los tomo como, los leo así como... por encimita y si no entiendo, vuelvo a leerlos, pero no con tanta así emoción, porque al fin y al cabo, no son libros que son de mi estilo

E: Pese a eso, Bernarda Alba fue en el colegio y te gustó mucho

E8HJS: Sí, ese sí me gustó, demasiado, de hecho en ese, es que en ese tampoco usan un lenguaje tan difícil de entender, es como... son diálogos, entonces no es difícil, no me perdía y yo creo que por eso también me gustó

E: Por eso dijiste que el mayor aprendizaje había sido darle siempre una oportunidad a las cosas antes de juzgarlas

E8HJS: Claro, porque yo antes pensaba cuando dije ah, una obra literaria, o sea una obra de teatro, va a ser muy aburrida, además el nombre tampoco como que me llamaba mucho, pero

ya después cuando me metí en la historia, o sea me quedé fascinado, me gustó tanto que vi la obra de teatro en Youtube (risa), duraba una hora me acuerdo

E: ¿Oye, qué cosas cambiaron en ti con Bernarda Alba, qué cosas aprendiste, qué cosas te modificaron? Cuando uno tiene una buena experiencia, a veces siente que algo cambia, ¿no? ¿Qué crees que cambió en ti?

E8HJS: Yo diría que, es que como lo escribí ahí, o sea diría que ya no ser tan em... pesimista con los libros que nos mandan en el colegio, por lo menos ayer nos mandaron, o sea los que leí ayer, que me acuerdo que se llamaba No es ladran los perros y otro que era, se llamaba El cerdito, para rendir la la prueba de hoy, los leí ayer y como que el nombre no me llamaba tampoco, ninguno de los dos y al final las dos historias me terminaron gustando y eso que los leí rápido, pero el lenguaje no era tan difícil de entender, cuando el lenguaje con el que está escrito el relato no es difícil de entender, ee no me pierdo tanto y los leo como... sin... sí, sin perderme

E: ¿Tú tienes algún problema con el español?

E8HJS: No, no, sino que usted sabe que hay como un diferentes difícil... o sea hay autores que usan un lenguaje como más... no sé cómo decirlo... para escribir que es como más complicado, que solamente yo creo que lo entienden las personas que realmente viven de la lectura, o sea que leen demasiado, demasiado, demasiado, pero una persona que no lee tanto, entonces yo creo que... o sea, a mí me cuesta... ese lenguaje. Soy como de leer en lenguajes como más fáciles, que los podría entender cualquier persona

E: Entonces con Bernarda Alba hiciste un poco este aprendizaje de no hacer juicios sobre las cosas, darles otra oportunidad

E8HJS: Así es

E: Y fuiste experimentando cosas más en el mundo emocional, me decías delante

E8HJS: Sí

E: ¿Qué cosas emocionalmente fuiste viviendo?

E8HJS: ¿Como a qué, a qué se refiere con eso?

E: Claro, qué cosas te pasaron a ti emocionalmente con el libro, cuáles son las reflexiones que hiciste, qué se yo

E8HJS: Es que la verdad es que no... o sea no me acuerdo mucho de la historia, solamente me acuerdo que creo que era una madre, le prohibió a su hija estar con el amor que ella quería, entonces no sé si el final ella terminaba matando a la hija o la hija se termina matando, algo así, pero sí, o sea tipo, en el transcurso de la historia, me fui sintiendo muchas emociones, tipo al principio felicidad, después como que me extrañaba por qué la mamá actuó así, decía ah, que injusto esto, tipo las mamás no deberían de ser así, cada uno puede escoger lo que quiere. Y ya después como que al final quedé... me acuerdo que me decepcioné, porque el personaje que yo más quería, se murió, creo y como que nunca pudo estar con la persona que quería, entonces dije ah, que injusto esto y así. Entonces, como que me metí mucho en esa historia

E: Lograste empatizar con los personajes

E8HJS: Sí, así mismo

E: ¿Y eso, sin que tú hayas tenido una experiencia similar, o lo conectaste con alguna experiencia tuya?

E8HJS: No no, solamente, no sé, me meti mucho en esa historia, en ese relato, me gustó demasiado

E: ¿Oye ye esto está en el contexto del plan lector, esta cosa del libro mensual, cierto?

E8HJS: Sí

E: ¿Todos los libros mensuales en tu colegio son iguales? Quiero decir la profe les habla del libro, les habla del autor, del contexto, lo explica un poco, después cada uno lo lee en su casa y después hacen la prueba. ¿Así es?

E8HJS: Sí. Bueno, así era el año pasado ee con la profesora Bárbara, que cuando estábamos yendo a clases presenciales... no, no era el año pasado, era el antepasado. Sí, cuando fuimos a clases presenciales, hacia clases la profesora Bárbara, tipo, nos mandaba con anticipación los libros que teníamos que leer y ya cuando llegaba el mes nos decía la fecha de la prueba, leíamos el libro, em lo... como incluso antes, así como a la mitad del libro, ella nos hacía análisis y nos explicaba cosas del escritor y esas cosas para ya el día de la prueba estar como

más em... tipo saber más cosas sobre lo que estábamos leyendo, también nos hacía me acuerdo preguntas sobre el escritor, el autor o sea y esas cosas

E: O sea que les preguntaba también sobre el autor

E8HJS: Sí

E: ¿En la prueba?

E8HJS: Sí, sí, en la prueba

E: ¿Oye y en la prueba les preguntaba sobre qué pasaba en la historia, qué habían recordado, ese tipo de preguntas?

E8HJS: Claro, como quién era los personajes principal, el narrador, em nos preguntaban tipo qué pensábamos acerca de... acerca de no sé, una parte del relato, o sea qué piensan sobre lo que pasó en esta parte o nos preguntaban qué significa esta palabra. Otra cosa que me acuerdo que nos preguntaban era tipo de narrador, ee cuáles eran los personajes, emm y esas cosas

E: Oye y ese tipo... bueno, tú me dijiste que tenía que ver con este tipo de lectura mensual, ahora entiendo que durante la clase misma también leen textos literarios a veces, ¿no?

E8HJS: Em en este año sí, mi profesora lo hace

E: ¿Durante la clase?

E8HJS: Sí, durante la clase nos pone a leer como relatos ee y escoge a varios alumnos que lean, como que cada uno lea una parte y después como que nos pregunta qué entendimos, qué pensamos sobre ese tema y nos pone después a hacer una actividad, o solamente nos pide nuestra opinión, depende del día

E: ¿Y eso es habitual? Habitual que haya lectura, comentarios, opinión

E8HJS: Ee eso lo hacemos cada... cada dos semanas, por ahí

E: ¿Y cuando estaban en presencial, hacían algo así?

E8HJS: Ee bueno, mi profesora siempre nos mandaba, la profesora Bárbara siempre nos mandaba guías que teníamos que leer y responderla, pero eso sí, los libros mensuales siempre se hacían

E: Y en la clase poca lectura literaria, era más bien leían en la casa y después hacían la prueba

E8HJS: Ee no, con la profesora Bárbara sí teníamos que leer, nos ponía a escribir, de hecho una vez nos puso a escribir una obra de teatro ee teníamos que leer me acuerdo sobre el romanticismo también. No, la profesora Bárbara sí nos ponía a leer bastante para responder preguntas después

E: Cómo era eso, cuéntame un poquito. Leían en la clase y después respondían preguntas sobre lo que habían leído

E8HJS: Claro, eran guías que nos pasaba para responder en esa misma clase y teníamos o que ver videos o ver videos y leer también y responder las preguntas

E: ¿Y esas preguntas eran para ver de qué trataba la historia, cómo andaba la comprensión de lectura, o eran otro tipo de preguntas?

E8HJS: Claro, era para ver de qué trataba la historia y también de comprensión lectora, porque te preguntaban cosas que no estaban explícitas en el texto, sino que uno tenía que intuir o tipo uno pensar, decir no, yo creo que es esto y sacar como una conclusión de cada una y escribirlo

E: ¿Y en esas clases leían en silencio, iban leyendo todos juntos en equipo, cómo era la lectura?

E8HJS: O sea aquí cada uno tenía que hacer sus guías que eran en pareja o en grupo y otras que eran cada uno solo, pero yo como le digo, yo prefiero trabajar mil veces solo, porque como ya le dije anteriormente, soy de desconcentrarme mucho, entonces si me van a poner a hacer una guía en equipo y además en la sala de clase siempre hay bulla, o a pesar de que todos estuvieran callados, pero alguien se movía o se caía algo o cualquier mínimo ruido, yo me desconcentraba, entonces me costaba mucho, pero sí, eran como individuales o en pareja o en grupo, dependía de la guía

E: Y en esa lectura de la clase, como había bulla, como había más gente supongo que te costaba mucho concentrarte, ¿no?

E8HJS: Sí sí, y además como son temas que son con un lenguaje... o sea no sé si con un lenguaje más difícil, pero eran palabra que a cada rato yo no entendía, no son palabras que se usan frecuentemente, entonces sumando esas palabras más la bulla, no... sí me costaba

demasiado, entonces tenía que pedir ayuda a compañeros o a la profesora, o investigar las palabras que no entendía para entender de lo que se trata el texto, porque muchas veces podía leer el texto entero y decir qué es lo que acabo de leer, porque no entendí nada

E: ¿Y eso es porque ahí no podías hacer este tipo de lectura más profunda, que llamas tú?

E8HJS: Claro. Y también porque no entendía el... las palabras que decían, porque supongamos, son diez palabras que entiendo, una palabra que no entiendo, entonces a cada rato me iba topando con palabras que no entendía, entonces eso también me dificultaba bastante entender la historia

E: ¿Y ahí no buscabas? Porque me dijiste delante cuando hacías tu lectura más profunda, más personal, ahí si te tomas tu tiempo, buscas, las marcas y ahora, cuando estás en la clase, no haces eso

E8HJS: Es que también como eran muchas palabras, no me podían, o sea no me podía poner a buscar todas, porque también era con tiempo, o sea se tienen la profesora las entregaba y se tenían que entregar en la clase, si no, le bajaban como nota, entonces no me daba tiempo, entonces tenía que pedirle ayuda a mis compañeros a ver que ellos habían entendido, cuando yo no entendía, o pedirle ayuda a la profesora con las palabras que no entendía o que me explicase un poquito, o a veces, escribía lo que había entendido y le preguntaba a la profesora si estaba bien y ella me iba guiando

E: ¿Oye y en estas clases ven materia también sobre literatura, les pasan contenidos?

E8HJS: Eem... contenidos sobre literatura, bueno... no sé si cuente, pero ahorita estamos viendo em... cómo se llama esto, género dramático, creo

E: Claro, como por ejemplo ese tipo de cosas, género dramático, género narrativo

E8HJS: Sí, ahora nos están pasando el teatro y así, esas cosas

E: Y cuando les pasa esa materia, me imagino que les muestra textos literarios igual como ejemplo

E8HJS: Ee sí, hace... la... hace dos semanas, porque nosotros vamos por ciclos, tenemos dos semanas de ciclo científico, otras dos semanas de ciclo humanista, entonces hace dos semanas me acuerdo, que la profesora puso a leer en la clase a dos compañeros, o eran tres compañeros y era una obra de teatro, o sea era un fragmento de una obra de teatro, como más o menos para entender, pero también nos muestra videos para que quede más claro

E: Entiendo. Ya, les muestran el video, les hacen ejercicios y después contestan preguntas

E8HJS: Claro, nos pide nuestra opinión y qué entendimos

E: ¿Ya, y esa opinión también es parte de las preguntas o es para conversar no más?

E8HJS: Ee no, es para conversar, para ver el punto de vista de cada uno, y ya después si nos piden responder como, personalmente, preguntas en nuestro cuaderno de relacionado al texto

E: ¿Y esas también son con nota, las opiniones, o no?

E8HJS: Em las opiniones, creo que la profesora de nosotros da décimas o como consideraciones si uno responde esa preguntas, o sea no las preguntas, sino que la opinión. Y creo que las preguntas que nos manda a hacer así como en la casa, creo que son con décimas, entonces eso... Pero sí, no no no, no era nada

E: Voy entendiendo entonces, que en las clases habitualmente leen textos, contestan preguntas, esas preguntas se hacen con un tiempo, ¿voy bien?

E8HJS: Sí, sí

E: Se hacen con un tiempo, llevan unas décimas, unos puntos, qué se yo y las preguntas, fundamentalmente tienen que ver con qué está pasando en el texto, algunas de comprensión de lectura, vocabulario

E8HJS: Claro, y qué pensamos sobre el texto, o qué entendimos y esas cosas así

E: Ya

E8HJS: Por lo menos me acuerdo que em... creo que hace dos semanas, pero no en la misma clase que en la de teatro, leímos un cuento sobre, me acuerdo, la pobreza o de una historia donde una familia, o sea de un padre, que mandaba a sus hijos a trabajar también, porque ee no les alcanzaba la lata para vivir, entonces luego de terminar de leer el texto, porque la profesora escogió a dos compañeros para leer, eee luego de terminar de leer el texto, nos pidió la opinión, a las personas que quisieran dar su opinión, de qué opinaban sobre ee lo que hizo el padre, entonces habían muchas personas que respondían que estaban de acuerdo, otras que no, que se enfocaran en sus estudios y esas cosas

E: Se dio como un debate

E8HJS: Claro, entonces igual me gustó esa... esa que cada uno diera su punto de vista porque igual... es interesante

E: Oye, ¿y eso es habitual, que cada uno de su punto de vista, que haya debate, o no es tan habitual?

E8HJS: Depende del día y yo creo que del de... de la lectura, porque yo me he dado cuenta que cuando son lecturas muy extensas, como que al principio prestan atención, pero ya después...y saco esa conclusión, porque después cuando la profesora pregunta algo, nadie responde. Entonces, yo diría que cuando son cuentos cortos, como ese el que yo le conté ahorita del padre, o sea de la familia pobre, era bastante corto, era como de una página, entonces, yo creo que ahí sí, hubieron muchas personas que respondieron, diría que como 10

E: ¿Pero no pasa tanto, digamos? O sea pasó porque el texto era corto

E8HJS: Claro, entonces, sí, no, no pasa tan seguido

E: Oye y cuéntame, brevemente, sobre tu mala experiencia, que tuvo que ver con que venías recién llegando a Venezuela, me parece

E8HJS: Claro

E: Y no entendiste un cuento, cuéntame un poquito

E8HJS: Bueno, eee yo en ese colegio me acuerdo, entré en 3° básico como... pero claro, yo cuando entré no tenía ni siquiera un mes en Venezuela, así es que mi profesor me acuerdo que para enseñarnos a, o sea enseñarnos a leer, nos dictaba y también nos hacía leer ee cuentos que teníamos que comprar y leerlo, entonces claro, me acuerdo qe hacíamos actividades de leer en la sala y cada uno leía como... e en silencio, cada uno sentado en su puesto y yo me acuerdo que yo me sentaba al frente de la profesora y como que la profesora se dio cuenta de que yo no... no sabía leer y también me daba vergüenza preguntarle, entonces me sentó al lado de ella para enseñarme y ir guiándome, explicándome, explicarme de qué se trata más o menos, porque yo tampoco entendía el español, ni leerlo, ni claro, entenderlo

E: ¿Venías llegando de Siria en ese momento?

E8HJS: Sí, venía llegando de Siria y además con 8 años, me costó, pero sí, menos mal que ya... a los dos meses ya lo aprendí

E: Por suerte no fue una mala experiencia tan larga

E8HJS: No... no fue tan larga, pero sí, cada vez que os mandaban a leer algo, para responder las preguntas em... me costaba

E: Claro, no tenías ninguna herramienta

E8HJS: Claro

E: Oye, a propósito, me decías bueno, sobre lo que era frecuente y no tan frecuente, me dijiste que no era tan frecuente que existieran estas conversaciones, estos debates, ¿cierto?

E8HJS: Mjm

E: ¿Y qué es lo frecuente, qué es lo que más pasa en la clase de literatura?

E8HJS: Mmm... bueno, la clase de ahora, la profesora tipo, nos explica, por lo menos ahora del género dramático, nos explica qué es el género dramático, donde surgió, en el año que surgió, por qué surgió emm nos muestra los Power Point que hace, también nos muestra videos, y eso, ahí como que complementa la clase, también ella nos explica como verbalmente, sin tener que leer, nos muestra imágenes también. Por lo menos a mí me pasa algo mucho de... ee si el texto que estoy leyendo trae imágenes, me gusta mucho más, porque me ayuda a entrar más en la historia

E: Claro, puedes hacer la relación

E8HJS: Claro, además yo soy más de, yo soy de aprender ee como viendo las cosas, o sea con videos y esas cosas, como con cosas más creativas

E: ¿Te gusta a ti el tema de los videos, te gusta hacer videos, o solo ver videos?

E8HJS: No, solamente ver videos

E: Ya

E8HJS: Tipo, no sé, si voy a aprender sobre un tema, digamos el género dramático, prefiero mil veces ver un video que expliquen así con animaciones sobre de qué trata, que leer como un párrafo que diga de qué se trata

E: Si yo te dijese, ¿cuáles son los aprendizajes que tú has hecho en tu relación con los libros? ¿Qué cosas has aprendido, gracias a la lectura de textos literarios?

E8HJS: Uf... aprendizajes... es que tampoco he leído libros como tan reflexivos, sino que historias como... claro, como para la prueba y historias como ficticias, entonces no sé qué aprendizaje tendría, mmm tal vez haya desarrollado como la habilidad de no distraerme tanto, aunque lo sigo haciendo, pero también tal vez las palabras que no entendí las asocio más al texto, porque antes leía las palabras y no las entendía para nada, ahora ya tal vez como que las relacione más o tal vez también haya como desarrollado mi habilidad de leer, porque me acuerdo que antes leía muy lento, yo me acuerdo que la amiga mía que leía en Wattpad, podía leer un texto muy rápido, y yo todavía estaba como en el primer párrafo, o sea leía muy lento, diría que eso yo

E: O sea has aprendido palabras nuevas

E8HJS: Claro

E: Has aprendido como entender mejor

E8HJS: Habilidad

E: ¿Y eso lo has aprendido con la lectura profunda, esa que era por tu gusto, o con la lectura del colegio?

E8HJS: No, con la lectura profunda

E: Ya

E8HJS: Sí, sí, porque ahí me gustaba tanto la historia, que quería leer rápido, pero claro, es un rápido prestando atención, no era como un rápido para terminarla y ya salir de eso, sino que era un rápido de leer para saber qué más iba a pasar, o sea era como una rapidez con interés, no sé cómo explicarlo

E: Sí entiendo. ¿Y con la otra lectura, la no profunda, la que haces en el colegio, con qué aprendizaje te quedas?

E8HJS: Uy, es que yo diría que ahí, ahí es donde donde aprendí, o sea como que más o menos, ya no a distraerme tanto, porque tipo los dos cuentos que leí ayer, no me distraje para nada, les presté atención y los leí de seguido, entonces por lo menos habían, creo que eran dos palabras que no entendí, y las que no entendí las busqué y lo entendí perfecto, pero claro, fui leyendo en mi casa, entonces no hay, no hay bulla, es todo silencioso

E: La última pregunta

E8HJS: Sí

E: Considerando tu experiencia en Siria, en Venezuela, considerando a tu abuelo, a tu hermano, tu amiga, todo lo que hemos conversado hoy día si yo te dijese, dime cuál es a tu juicio o cómo tendría que ser a tu juicio, una clase perfecta con textos literarios en el colegio, ¿cómo sería esa clase perfecta?

E8HJS: Mm, una clase que diría me interesa bastante, no sé. Sería una clase en la que no, no sé, nos pongan a... yo diría que pusieran como varios cuentos, o no sé, tipo relatos cortos, pero de diferentes em... diferentes, cómo se llama esto, diferente género, em y que cada uno lea el que más le interese y que... cómo se llama esto, y que dependiendo del texto que uno leyó, le hagan las preguntas, porque no sé, yo creo que a muchos les pasa, lo que a mí me pasa, que leen los cuentos o las cosas que nos mandan del liceo solo por obligación y no porque les gusta, entonces a mí me gustaría mucho responder las preguntas con entusiasmo, porque entendí el texto, porque me gustó y no porque lo tengo que hacer por obligación

E: Y te pasa que cuando te obligan, tienes que responder por obligación

E8HJS: Claro, no lo hago con entusiasmo, sino que lo respondo y respondo bien, no respondo cualquier cosa, porque me quiero sacar buena nota, por eso también leo el texto, pero no lo leo entusiasmo, sino que leo... ya, lo leí y listo, ya lo hice por obligación

E: Claro, y cuando lees por entusiasmo, es tu lectura profunda, la que me contaste

E8HJS: Claro, la lectura profunda y ya si me ponen a responder preguntas con textos que yo leí, porque yo quise leer así como porque yo quise, leer la historia, las respondería con mucho entusiasmo y así como feliz, tipo no lo vería como una tarea, sino que complementaría la lectura

ESTUDIANTE 9

E: Lo primero que me gustaría mucho preguntarte es de qué manera tú te defines como lector. Quiero saber cómo tú te defines si dirías que eres un buen lector, un mal lector

E9HW: Ee mira, yo no soy una persona que lea mucho, así en excesivo, porque igual o nací en mi familia que es una lectura muy muy así ee mucha mucha lectura, mi mamá lee mucho, mi papá lee mucho, mis abuelitos que viví con ellos mucho, mi hermana es la persona que más, que he conocido, que más lee y yo, obviamente, como no iba a leer, no soy fanático de la lectura, pero entre ellos soy creo que el que menos lee, pero de igual manera, ee he adaptado esa poca lectura como una profundización de lo que leo, entonces trato de escoger lo que leo ee muy ee muy... selectivamente, por así decirlo, para que me de algo de verdad, por ejemplo, me gusta leer en vacaciones a mí em porque ahí lo que leo me me llega de verdad, en cambio por ejemplo las lecturas del colegio, em la verdad las leo más por obligación que por disfrutar la lectura de disfrutar yo, es mucha menos que la por obligación, que trato de hacer trato de darle mucha más profundidad, que no quiere decir que no disfrute la lectura del colegio, pero mucho menos que la otra

E: Oye dale un poquito a la idea de la familia, me contabas que en tu familia son bien lectores

E9HW: Sí

E: Tu mamá es lectora, tu mamá es profesora también según

E9HW: Mi mamá es profesora, de lenguaje, de hecho, o sea es profesora de básica, pero hizo posgrado y cuestiones de lenguaje, em

E: ¿Tu papá es profesor también?

E9HW: No, mi papá es sociólogo, trabajador social, entonces ahí también... mi hermana está estudiando ahora filosofía, o sea estética, qué más o sea (risa)

E: Claro, harta lectura

E9HW: Y mis abuelitos igual, los dos son profesores

E: Ya, ¿oye y tú te ibas contagiando un poco cuando los veías leer, te sentiste un poco obligado a hacerlo, cómo fluyó eso?

E9HW: Ee desde niño mi mamá cuando cuando salíamos en micro, en lo que sea, ee siempre llevaba libros, yo tenía mi libro favorito, como un juguete, también juguetes, pero un libro, entonces en el camino leer un libro, aprender a leer. De hecho, mi abuelito para incentivar aprender a leer, porque a mí me gustaba mucho escuchar cuentos y que me leyeran, pero cuando yo aprendí a leer, igual como que fue un proceso como una como una carrera, por así decirlo, porque mi abuelito me regaló un libro, que se llamaba ee Mi... no, Yo leo, se llamaba, Yo Leo y me lo regaló con la con el... con la meta de que yo cuando terminara ese libro ya iba a saber leer, o sea yo solo, era un libro que leía yo solo, a mis tiempos y cosas. Cuando terminaba de leer el libro, me iba a regalar una bicicleta, entonces uno cuando es niño también, oh, una bicicleta... tengo que leer el libro y en ese proceso de leer el libro ee aprendí a leer ee aprendí a leer, sí, realmente. Y bueno, me regaló la bicicleta, qué se yo, entonces así como muchos procesos, como de juego, también de de lectura como de como más como eso... mi gatito (aparece el gato)... como de sí po. Y cuando ya aprendí a leer yo solo, entonces leía cualquier cosa, leía los carteles, leía todo y ahí ya podía leer yo solo, escoger las cosas que quería leer y desde, bueno, desde el 2010, más o menos, que tenía como 8 años o 7 hemos ido, ya no vamos, pero fuimos a la feria del libro que queda de la estación Mapocho, em íbamos casi todos los años, era como familiar, yo fui también en el colegio y ahí pasó una de las historias que conté en el relato. Ese ambiente como de... por ejemplo cuando... entré al colegio, porque me acordé... estaba en un colegio hasta estuve en un colegio hasta 6° y en 7° entré al Liceo de Aplicación, entonces ahí me empecé a ir yo solo a... a clases, me movía yo más solo y como que tenía más independencia, entonces ahí empecé a leer otras cosas como, no sé, cómics, por ejemplo. Leía cómics que era como un formato más corto, que en el camino del colegio, había un kiosco que vendía cómics, entonces yo todos los días jueves, reo que eran, no, miércoles, miércoles que salía el nuevo tomo, yo los compraba, con el con el la plata que me pasaba mi mamá pa la colación y ahí lecturas como más... y del colegio, también siempre...

E: Oye y decías que en alguien te... te gustaba que te leyeran cuentos cuando eras niño, ¿quién te leía cuentos cuando eras niño?

E9HW: Ee principalmente mi mamá. Mi mamá leía cuentos

E: ¿Y hay ciertas dinámicas familiares que se den en torno a la lectura, no sé, recomendarse libros, que en algún momento conversen sobre un libro en común, se dan esas dinámicas?

E9HW: Sí, sí, por ejemplo ahora en historia yo estoy viendo la pos modernidad y a mi papá le fascinan esas cosas como de historia, entonces tenía un libro de... de... no me acuerdo quien era, entonces yo le comenté, porque sé que a él le interesa, entonces me dijo ya, te presto el libro, qué sé yo y ahí se dan esas conversaciones que son habituales igual. Con mi tío también, que mi tío estudió con mi papá, y también tiene como esa motivación ee mucha motivación con los libros con... entonces cualquier cosa que uno habla dice aa en el libro no sé qué o dice oh, podríaí leerte este libro

E: O sea, si te entiendo bien, tú me corriges, cuando yo te pregunto cómo te defines como lector tú me dices que eres, en comparación con otros miembros de tu familia, menos lector, entonces como lo estás pensando como en cantidad, pero en sí mismo, te defines como un buen lector, por profundidad. ¿Te entiendo bien?

E9HW: Sí, sí

E: ¿Y qué significaría para ti ser un buen lector, cómo definirías la idea de ser un buen lector?

E9HW: Yo definiría a un buen lector a mi hermana, por ejemplo, mi hermana que tiene como esa obsesión por leer, como un puede... no sé, uno igual puede como sacar distintas ideas, información, qué sé yo, de una película o qué sé yo, libros, videos o lo que sea, una noticia, mi hermano, yo no, bueno igual sí, pero yo no tanto, pero el principal y que en algún momento, único medio de donde sacaba su ideas, eran de libros, millones de libros y los leía y estaba rallando con los libros durante no sé, un mes, y se demoraba en leer un libro no sé, así de gordo (indica grande con las manos), una semana y no porque lo leyerá mal, no, estaba obsesionada, estaba todo el día hablando del libro y... y muy mucha inmersión en cada libro que leía

E: ¿Y eso te provocaba como más o menos deseos de seguir ese camino?

E9HW: O sea sí, por ejemplo, empezó, los primeros libros que yo recuerdo con los que se obsesionó eran Harry Potter y Narnia, que igual eran como más... son como tomos, son una saga de libros y son como un poco más pa niños, pero igual no tanto, entonces yo como que me entusiasmaba a leerlos, pero igual eran largos, entonces leía como el primer libro y era como oh, que pesado, me había demorado igual en leerlo, como que me entusiasmaba ese entusiasmo de ella. Eso yo consideraría como un bueno lector como esa, no obsesión, no tanto como ella, pero esa ese ese ese... equilibrio entre cantidad, porque alguien puede leer mucho y no entender ni jota, y calidad de lectura

E: Te entiendo. Y cuando dices calidad, ¿te refieres como a comprender?

E9HW: Sí, sí, sí, porque por ejemplo, cuando me cambié de colegio, porque yo viví en en en... Puente Alto primero, me cambié al campo a Til Til con mis abuelitos, de ahí volví a Puente Alto y de ahí llegué a Santiago. Cuando me vine de Puente Alto a Santiago, em tomé como una mentalidad igual como más crítica, porque era como otra vida, eral el centro, era como mucho más estímulos, Puente Alto igual es ciudad, pero no hay comparación con el centro y me daba cuenta que mis compañeros no entendían lo que leían, o que yo entendía mucho más de lo que ellos entendían, entonces esa como... lectura porque sí, o sea porque lectura de cada palabra, pero sin que cada palabra tenga un sentido real, em me hacía pensar a mí ¿qué es leer? O sea, ee ¿leer es leer o leer es darle sentido a esas palabras? Para mí, el sentido que le doy, sea el que le da el autor o sea el que yo propio, le doy, porque yo creo que siempre hay... un libro nunca se lee igual dos veces, porque como esa como lo del río... que un río no es igual, un hombre no se puede bañar dos veces en el mismo río, porque no es el mismo río y no es el mismo hombre. Es lo mismo con un libro, el libro podi leerlo en un momento y de ahí lo vai a poder leer, el libro va a ser el mismo objetivamente, pero tú no y los vas a entender de otra manera, entonces podi leer un libro tres veces en tu vida y las tres veces va a ser diferente, te lo aseguro. Pa mí eso es como entender el libro, como darle ese sentido que que que hay que darle. Eso pa mí es leer un libro, darle un sentido, que quizás no necesariamente te sirva para algo, pero que te deje algo, a futuro, no sé

E: Oye, me llama la atención que en todo este relato em tiene mucho que ver la familia y no ha aparecido la escuela, ¿qué es lo que te ocurre con la lectura en la escuela? Algo me dijiste al comienzo, como que no era lo mismo

E9HW: Sí, espérame, voy a cerrar la puerta

E: Claro

E9HW: Sí, bueno, es que no sé si... es que igual lo he tomado por otro lado porque... em como igual la lectura en casa, fue de una manera, muy buena, podría decirlo, ee quizás no tanto, quizás no fue tan así pa mis compañeros, cuando me pusieron a leer libros en el colegio, el objetivo no era el que te decía antes, que me dejara algo, reflexionar, sino que era hacer una prueba, era para ver si en verdad había leído el libro o no. No era para sintetizar algo, y hacer esas reflexiones, que era lo que yo quería al leer un libro, era lo que yo buscaba. Entonces, el objetivo final de leer un libro ee no me convencía y todavía no me convence. Quizás ahora que ya es el último año, qué sé yo, me doy como el permiso de hacerlo. Igual los trabajos del colegio Waldorf son más así, no me van a hacer una prueba del libro así como '¿En esta frase, qué decía Juanito?' No, va a ser como em: 'Realiza una...' no sé, pero va a ser como una reflexión que yo he buscaba, que yo he buscado toda la vida, como era en un principio, de leer un libro porque sí, pa ver si lo leí, porque era lo que tenía que hacer

E: ¿Y en esta experiencia cómo te relacionas con el tema de las notas? Porque entiendo que a partir de esto siempre hay una calificación de por medio y tienes una visión más crítica de lo que significa leer para esa prueba. ¿Cómo te va en las notas o no es un tema para ti?

E9HW: Em hace poco conversé con mi mamá sobre las notas y es bien interesante, porque yo repetí, yo repetí un año ee y casual, que no creo, repetí por lenguaje, porque en matemática siempre me ha ido muy mal y yo al final del año ya daba por hecho que matemática lo iba a tener rojo, ee pero no contaba con que lenguaje lo iba a tener rojo, entonces me sorprendió. Y yo siempre fui... no, nada bueno con las... o sea, no nada bueno, pero no sé, en 1°, 2°, 3°, 4°, 5°, mis promedios eran 6; 5,8; 6,3 máximo y mis compañeros eran 6,6; 6,8; 6,9 ese tipo de... igual yo nunca... siempre me sentí bien con lo que hacía, pero siempre sentí también que podía ser más de lo que hacía, pero estaba ahí esa paradoja interna mía de que 'a ver, ¿puedo hacerlo? Sí, pero ¿qué voy a aprender en ese camino? O sea, ¿voy a aprender realmente o voy a estresarme y forzarme a mí durante un tiempo solo para tener una nota? Que en verdad no me va a definir, porque lo que hice fue memorizarme un libro y no aprenderlo. No, no quiero hacer eso. Me quedo con mi 5,8'. Em y ya, fui así y más mi papá más que mi mamá, me exigían nota ee 'pucha, hijo, mejora las notas'. Y yo 'sí, bueno, hago lo que puedo'. Y en 8°, que fue que repetí, em, tuve una conversación con mi profe jefe, que era de química, que me dijo... Bueno, yo tenía promedio rojo también en ciencias naturales, ee que se unían química, biología y física en una nota final, que era ciencias naturales y tenía física azul... no, biología azul, física rojo y química rojo. Entonces yo fui a conversar con él, con el objetivo de darle como una prueba oral, por así decirlo, y él con eso me iba a poner a mí unas notas, que eran como de todo el contenido del año y con esas notas, me iba a subir el promedio, me iba a ayudar. Entonces, antes me dijo él, yo tendría que haber estudiado, y en esa prueba final me iba a dar una nota. Bueno, yo no estudié, no estudié pa esa prueba, le eché una mirá al libro un rato y llegó el momento, y a medida que él me iba haciendo las preguntas, yo le respondía algo así medio chamullento, pa no decir que no sabía, pero igual no sabía, se notaba. En química no podi mentir, o sea, no es como lenguaje, que podi igual chamullar y puede ser algo más acertado, pero en química no. Entonces, bueno, me miró, igual me dijo 'tú eri un buen cabro' me dijo, y puso ahí en el libro cuatro, porque me faltaban cuatro notas, cuatro 5,0. 5, nota 5. Em y con eso me daba promedio verde, o sea verde (risa), azul en ciencias naturales ee y según yo, me salvaba porque solo tenía matemática, que no me salvé, porque tenía lenguaje y yo no sabía, ee así que repetí igual. Pero en ese momento, después de que repetí, en mi mente surgió esa pregunta de en verdad '¿cuánto vale una nota? Ee ¿cuánto me esforcé yo por esos 5,0? O sea, ¿cuál fue el trabajo que yo hice?' En verdad, el trabajo ee fue ninguno, si uno lo mira así, pero igual el profe a otros compañeros no les puso esos 5,0. A otros compañeros que estaban en las mismas, les puso los 2,0 porque no contestaron las preguntas bien. ¿Por qué me puso a mí ese 5,0? Y esa fue la frase que me marcó igual un poco. 'Que yo era un buen cabro', me dijo... porque igual era medio viejo, llevaba mucho tiempo en el liceo, le faltaban como dos años pa jubilarse, y siempre en las clases nadie le prestaba atención, porque igual éramos 45 niños, él haciendo una clase de química, era como que no... Y yo siempre traté de estar ahí, de hacer la pregunta, de ayudarlo, como a que fluya la clase, que no se sienta como perdido y siempre... creo que siempre me he caracterizado por eso, más que ser un buen estudiante de notas y como de saber cosas, como de ser una buena persona, una persona como íntegra, como preocuparme del otro, del profe, de mi compañero, no yo por

saber mucho, sino porque creo que es lo que hay que hacer. Entonces ahí, el año que repetí fue ese. El otro año volví a hacer 8° y la mente ya no fue... es un poco paradójico, porque uno dice 'ya repetí, tengo que sacarme las mejores notas', dejé de fijarme en las notas, porque las notas habían perdido el... si ya tenían poco sentido para mí, perdieron todo el sentido. Y comencé a fijarme en aprender, que eso también me desconectó un poco, yo creo que por eso repetí, porque dejé de querer aprender, esas ganas de aprender, esa motivación, de saber cosas, la dejé un poco atrás igual por el contexto del colegio, un colegio difícil, porque son muchísimos estudiantes, te sentís insignificante en una horda de gente que era igual a ti, con los mismo uniformes, em volví a tener esa... le dí la vuelta ee 'ya no quiero tener una nota, quiero tener algo que me deje esa prueba'. Em entonces, le logré dar esa vuelta, 8° lo pasé igual no con muy buenas notas, pero ya creo que con un 5,2. El promedio pasado había sido, on sé, un 4,6 una cuestión así, ya era como... Y lo que más feliz me hacía, era que había saado ese promedio, fijándome en aprender y sabía cosas, no en sacarme una buena nota

E: ¿Y cambió tu relación con la lectura?

E9HW: Ee sí, de alguna manera sí, porque empecé quizás a motivarme más con ee con las lecturas que me daban en el mismo colegio. Por ejemplo, aprendí a leer, yo no sé así como un pro en inglés, pero ee ya sé bastante bien inglés y aprendí inglés, leyendo un libro en inglés, que me dieron a leer en inglés un libro ee y yo me esforcé mucho, de verdad, y me sirvió mucho el libro ee y me lo pude leer y ahora puedo leer un libro en inglés

E: ¿Tú eso que me estás contando es el mismo colegio donde ocurrió cuando dices 'fuimos a la feria del libro...'?

E9HW: No, no es el mismo

E: Coméntame un poquito sobre esta experiencia

E9HW: Ee bueno, de la feria del libro ee fue bien entretenido porque en ese colegio, em yo tuve dos dos profe jefes

E: ¿Estamos hablando de qué colegio?

E9HW: No del liceo, del otro, que se llama Diego de Almagro

E: Cuando ocurrió lo de la feria del libro

E9HW: Sí, no el Liceo del Aplicación, ese fue más grande. Ee tuve dos profes jefes. La primera fue la profe ee Marta que era de matemática, profe jefe de matemática y la segunda fue la profesora Javiera, que era profe jefe de lenguaje y es increíble igual ver las dos experiencias, que me doy cuenta ahora, que la experiencia buena es con la profe de lenguaje y la mala con matemática ee que cuando éramos chicos igual la profe de matemática hacía todas todas las clases, hacia clases de ciencia, de lenguaje, las puras clases de arte y de educación física no las hacía ella

E: ¿Y en qué curso pasó esta experiencia positiva?

E9HW: La positiva diría que fue en 3°, 4° básico. En 4°, 4° básico. Ee bueno, lo que pasó fue que nos dieron a leer un libro de no me acuerdo del autor, ee pero... pero, bueno ya, lo leímos y era una saga de libros, entonces fue bien entretenido cómo lo planteó la profesora, porque nos hizo leer el primer libro luego pasamos al segundo libro, que era la continuación de la historia, entonces uno se sentía interesado genuinamente, más que por la nota, porque la historia era entretenida y de ahí seguía el segundo libro, entonces uno leía el libro porque era entretenido y en la prueba te iba bien porque te habíai interesado de verdad por el libro. Em y... y bueno, ya habíamos leído creo que dos libros, ee me iba bien en la prueba, o sea, bien. Y era la feria del libro, entonces yo asistí a la feria del libro con mis primos y mi mamá

E: ¿Nada que ver con el colegio?

E9HW: No, nada que ver con el colegio. Y fuimos ee, ya fuimos y ee yo me encontré con el autor del libro, que estaba ahí en su stand, qué sé yo con su nuevo libro. Yo me sabía el nombre del autor, qué sé yo, lo conocía. Entonces fui fui a hablarle, le conté que había leído su libro, sus otro libros, que me estaban haciendo leer en el colegio, qué sé yo y ahí nos pusimos a conversar sobre... un poco más profundo, igual yo era chico, así que no no sé si tan profundo y estaba más co la ilusión de haberlo conocido, más que de saber qué me podía decir él, pero como 'Ooh, que bacán. ¿Qué dicen tus compañeros? ¿Sobre qué fue la prueba? ¿Qué te preguntaron?'. Me dio como tips pa entender mejor la historia 'fíjate cada vez que no sé quién hace esto'. Y yo 'aah, bacán', qué sé yo, le compré el libro nuevo, me lo firmó y bueno, yo con la ilusión de que lo había conocido. Después, en la siguiente clase de lenguaje, yo llegué a

contarle a mi profe que había conocido al autor del libro, entonces ella me puso ahí como al frente a compartir la experiencia y bueno, yo conté, qué sé yo que no sé, me acuerdo que era pelao, me acuerdo de haber dicho que era pelao

E: ¿Y cómo te sentiste con esa... con ese contarle a tus compañeros?

E9HW: Ee uno uno, o sea yo me sentí muy bien porque era algo como... era algo era algo que unía mi vida como personal igual, que amí nunca me ha gustado compartir mi vida personal como con lo exterior, mi vida personal es una cosa y mi vida como de colegio, de otras cosas, es otra cosa, no soy mucho de la patota y qué se yo. Entonces era como unir mi vida personal, con mi vida de colegio, que pa mí eran dos cosas distintas, de una manera muy especial, que era la lectura, que era algo que me gustaba y que era entretenido y bueno, igual cuando uno es más chico esas cosas te hacen sentir como importante y como 'ooh conocí a un famoso, me firmó el libro', qué sé yo y bueno, compartir con mis compañeros esa... y compartir también esa esa enseñanza como de buscar y de aprender esas cosas que te da la escuela, afuera, en tu vida normal, aprender algo que te dejó la escuela como ee un libro o lo que sea, una actividad, también encontrarlas afuera

E: Ese fue como el principal aprendizaje, tú lo pusiste el mundo afuera del colegio, que entrega el colegio. Hay algo afuera, ¿ese fue el aprendizaje?

E9HW: Sí

E: ¿Y ese aprendizaje significó algún cambio en ti?

E9HW: Mmm o sea no diría que un cambio, pero sí un... un buen avance en el escalón, en ese que yo he ido construyendo de cómo me forma la lectura, fue un muy buen paso como de eso, yo creo que que fue muy reconfortante como para mí lector interior el haber pasado por esa experiencia, porque todavía me acuerdo y me da alegría

E: ¿y qué es lo que lo hizo ser bueno? ¿El haber conocido al autor, dónde ves tú que fue como lo positivo?

E9HW: Ee yo veo lo positivo ahí, en darle esa esa unión, ese sentido a las cosas que me pasaban en el colegio, que yo no encontraba y que me tenía un poco deprimido, porque no me sacaba buenas notas, porque lo único que me iba bien era lenguaje y arte ee y ese esa como empujón desde fuera, esa como que 'ah, el colegio no es inútil, sirve pa algo y esto aquí lo demuestra'. Ee que igual no es como tan importante, pero haber ido, haber ido solo a decirle a autor que en mi colegio había pasado algo, para mí ya significaba algo, porque para mí el colegio ee no servía, o sea era una tontera y ahí me di cuenta de que parece que no es una tontera, entonces... bueno, también depende del profesor, en ese momento tenía a esa buena profesora, que me hacía tener ese genuino interés por los libros. Entonces, yo creo que eso es lo que lo hace tan especial, esa que me haya hecho a mí re convencerme sobre el colegio y a través de la lectura

E: Que es muy distinto de lo que te pasó en el segundo caso, ¿no?

E9HW: Que es muy distinto de lo que me pasó en el segundo caso

E: ¿Y eso también fue en este colegio?

E9HW: También fue en ese colegio Sí, en el mismo colegio. Fue el año que llegué a ese colegio. Cuando llegué, estaba esta profesora que te digo que se llamaba Marta, que era de matemática, cuando llegué, las profesoras jefes hacían de todo, o sea hacían matemática, lenguaje, ciencias e historia, entonces yo llegué, creo que el segundo o tercer día nos hicieron una guía de la unidad 0, que es como esta guía de lo que vieron el año pasado y en esa guía que había que hacer, que era como una nota acumulativa, no sé... pero salía una parte de un libro que todos mis compañeros habían leído el año pasado, que era como... no me acuerdo, se llamaba Igual a mí, distinto a ti. Y no sé por qué yo sabía que ellos lo habían leído, pero yo sabía eso y en la prueba salía ahí, como pa que yo contestara ee esa pregunta y yo me sentí como, de verdad, muy frustrado, primero porque yo no lo había leído y me sentía un poco como ignorante, como atrasado, por así decirlo. 'Pucha, yo no leí esto, están más adelantados que yo' Me sentí un poco mal, ee y eso es culpa, o sea toda de la profe, porque ella hizo la guía y además yo no era el único nuevo

E: ¿Esto fue antes o después de la positiva o de la feria del libro?

E9HW: Esto fue antes, fue el primer año que yo llegué al colegio. Primero... no, segundo.

Primer o segundo básico. Em... entonces yo era nuevo, yo... a mí se me dan un poco mallas relaciones sociales, como que... entonces, que haya pasado eso yo como que me eché mucho

más pa dentro, esa primera semana y por eso no más, por una tontera, o sea que uno dice no tiene tanta importancia. Pero yo me sentí como discriminado, más que por la profe, por el curso entero, porque primero, no pude responder bien la pregunta y después era porque eso me hacía sentir a mí como un poco más tonto, también algo como en la lectura, en ese momento, que era algo que yo me consideraba bueno, era lenguaje, lectura, pucha yo igual leía harto, no sé qué y era algo que yo no sabía, no pude responder. Y de ahí después como analizando, también mis compañeros hablaban del libro, porque el libro era como ee era de unos hermanos, era de unos hermanos y la mayoría de mis compañeros tenía hermanos, entonces hablaba como de los hermanos y los hermanos y la cuestión y yo no podía meterme a hablar sobre eso, porque no tenía idea

E: ¿No tenías hermanos en ese momento?

E9HW: No, no. No, sí sí tenía hermanos, pero no tenía idea del libro, pero igual lo que yo hice ahí, que considero, por eso me costó ponerlo como negativo, porque en verdad pa mí ahora no es algo negativo, pude darle también la vuelta a eso y y leí el libro, fui a la biblioteca a pedir el libro y lo leí yo por mi cuenta, solo para saber, solo porque me quedé picado porque no tenía idea. Entonces, de ahí lo leí y ya qué sé yo. Y no me sirvió pa na después, porque no podía hablar del libro que ellos ya habían leído el año pasado, pero pero esa experiencia igual me hizo leer otro libro, y me hizo como también darme cuenta que a veces como... que que primero uno se puede sentir horrible, porque te discriminan, porque te tratan como... te tratan feo, uno se siente tonto, pero ¿qué tiene que hacer uno en esos casos? Eee leer el libro po

E: Oye, sabi lo que me gustaría mucho, que todas estas experiencias están ligadas como a a la básica y me gustaría que conversemos un poquito más allá de estas dos experiencias, tratar de situarnos un poco en el hoy, porque me interesa mucho que me comenten como es la lectura literaria, cómo es la clase habitual que realizan en el colegio en que estás ahora. Me queda claro que has pasado por varios colegios. Refirámonos un poquito al de hoy día, al Waldorf en que estás hoy, ¿te parece? ¿Estás desde cuando aquí?

E9HW: Estoy desde el año pasado aquí

E: O sea 3° y 4° medio

E9HW: 3° y 4° medio

E: ¿Y cómo es aquí la lectura?

E9HW: Ee bueno aquí tenemos ee bueno están las clases básicas que son historia, lenguaje, matemática, física y artes, pero están la épocas, que son cada 3 semanas se hace, por ejemplo, la época de lenguaje se llama época de literatura, entonces durante 3 semanas

E: ¿No es un ramo? Pa entenderlo bien

E9HW: Es un ramo que se hace 3 semanas al año

E: ¿Solo 3 semanas en el año o cada 3 semanas?

E9HW: No, no, no cada 3 semanas, sino que está la época de literatura, época de matemática difer... no me acuerdo cómo se llama... época de matemática... no me acuerdo cómo se llama, época de biología, época de química. Y así esas épocas se van rotando cada 3 semanas, entonces primero tenemos época de historia, por ejemplo, que es historia universal y la clase básica, que tenemos durante todo el año, es de historia de Chile, y esa historia universal, se va complementando... o sea, tres semanas de historia universal, de ahí tres semanas literatura, de ahí tres semanas de biología, de ahí tres semanas... también a la par de las clases normales

E: ¿Y en las clases normales tienes lenguaje?

E9HW: Tengo lenguaje y tres semanas tengo literatura, que es solo dedicado a la literatura

E: Ya, ¿y qué hacen ahí?

E9HW: Ee literatura... bueno, igual no me acuerdo porque este año no hemos tenido todavía, pero el año pasado lo que me acuerdo, bueno, os hace leer un libro, durante esas tres semanas tenemos que leer un libro y nos hacen trabajos

E: ¿Ustedes escogen ese libro?

E9HW: Ee no, aunque la profe igual da como opciones, nos da opciones y nos da como opciones, como 'pucha, yo tengo esto planificado, pero díganme ustedes qué puede ser'. Pero igual ella nos da las opciones o ella lo dice. Si no estamos de acuerdo, o es muy largo o qué sé yo. O muy corto, nos da dos libros o qué sé yo. Em y bueno, leemos esos libros y por ejemplo el año pasado, igual fue especial, porque yo entré a este colegio y no pude tener clases

presenciales, no pude saber qué era en realidad, porque igual la gracia del colegio Waldorf es que, que es mucho más todo de hacer, entonces por ejemplo en la época de historia universal, casi no se tienen clases en el colegio, lo único que se hace es ir a museos y las clases se hacen, no sé, en el cerro San Cristóbal, qué sé yo, durante el proceso de de la época en que estamos pasando, que tenga que ver con lo que está en el cerro o qué sé yo. No sé, en literatura vamos a justo tocó literatura en la feria del libro, entonces vamos a la feria del libro, estamos ahí, hacemos, no sé, en el colegio hacemos un trabajo sobre no sé qué y hacemos una obra teatral del libro. Cosas así, más que una prueba en sí

E: ¿No hay pruebas ahí?

E9HW: No, esa puede ser la otra gracia del colegio Waldorf, que no hay pruebas. Las notas se ponen por el cuaderno, el trabajo y la auto evaluación. Son 4 notas. Nota del profesor por trabajo en clases, auto evaluación, trabajo cuaderno y trabajo final

E: ¿Y el trabajo cuaderno qué significa?

E9HW: Es que igual la gracia del colegio Waldorf es que en lo que uno hace, las clases y todas las cosas van al cuaderno, entonces el cuaderno es la base principal de la del de la materia, o sea del del trabajo, de tu trabajo todo tiene que verse reflejado en el cuaderno. Es muy especial el cuaderno, es lo principal

E: ¿Y qué haces en el cuaderno, haces tus apuntes, reflexiones?

E9HW: Sí, son apuntes, son reflexiones ee son la gracia es que esté como ordenado... De hecho, hay una pauta de evaluación que tiene todas las cosas que tiene que tener el cuaderno. Igual tenemos un verso en todas las épocas que es un un pequeño, o a veces grande verso que tenga que ver sobre la época o sobre lo que sea. Entonces no sé, por ejemplo, te voy a leer uno de... de historia que tengo aquí. El verso es: 'de la gravedad de la época, ha de nacer el coraje para la acción'. Ese es el verso de la época, entonces todas las clases de historia, en este caso, partimos con ese verso. La idea es como que la clase, no es que vaya fluyendo alrededor de ese texto, pero que siempre tenemos que unir la clase con ese verso que decimos al principio de la clase. Entonces, en específico, las clases de literatura son, leer em... este libro, el trabajo final, que es del libro, habitualmente. Puede no ser del libro, puede ser de otra cosa

E: Cuando dices es del libro, ¿a qué te refieres?

E9HW: El trabajo final, la nota esa, es del libro que leímos en la época

E: ¿Sobre qué trató...?

E9HW: Pffr, por ejemplo el año pasado me acuerdo que lo que teníamos que hacer era hacer un video em del libro, que no me acuerdo cuál era, pero era un video ee como de Youtube, como estos de Youtube resumiendo películas, por ejemplo, o libros

E: Booktuber, algo así

E9HW: Teníamos que hacer un video, sí, como de resumen un poco entretenido, que igual no es como lo que hacemos en el colegio cuando estamos allá, pero como pa darle igual ese giro, que no sea una prueba, hacer algo como más entretenido, más... Poder... El trabajo ahí, ¿qué se trabaja? Lo que yo digo, cómo lo entiende el otro, ee la veracidad de lo que digo, lo que digo sobre el libro, o sea cuán importante es lo que digo. Igual como trabajo en lo que hago, me grabo a mí diciendo, utilizo imágenes, imágenes del libro o cómo lo hago. Por ejemplo, el año pasado... y los trabajos de clase a clase son... habitualmente, como... analizar el texto

E: Dame un segundo. Lo que me acabas de describir tiene que ver con la forma en que trabajan, lo que en otros colegios, que tú desconoces, es como la lectura mensual. Estas lecturas que el colegio te dice 'este mes leemos esto' En tu colegio ahora se llama 'en esta época vamos a concentrarnos en este libro y al final hay un trabajo'

E9HW: Sí, pero igual la época no solo se basa en el libro, ese libro es como por detrás, que se transforma en una nota final

E: Perfecto, este trabajo final

E9HW: Sí, pero las clases a clases son... igual no te puedo decir, porque no me acuerdo muy bien ee pero son... leer cosas, por ejemplo, la época pasada me acuerdo que vimos la literatura... no sé, pero la literatura de la edad media, porque leímos ee no sé, y vimos... están... la gracia también es que está todo relacionado, mientras vemos lenguaje la edad media, los textos de lenguaje, de literatura, en historia también estamos viendo la edad media y en matemáticas estamos viendo también, no sé, lo que se trabajaba en esa época y en

ciencias también y en todo, en artes también lo mismo. Como que uno se sienta... está en un ecosistema de cosas que no te podías perder, porque está como que estuvieras viviendo en esa época. Entonces trabajamos en esa... esa es la gracia

E: Oye y habitualmente la clase de la profe de literatura, como para entenderla, ¿qué es lo que pasa habitualmente en esta clase? Me refiero a qué es lo que ella hace, qué hacen ustedes, si trabaja por ejemplo con textos, directamente con libros, con guías ¿qué es lo que ella hace?

E9HW: Lo que me acuerdo es que habitualmente ella trae como un texto a la clase que hay que leer y qué sé yo, luego unas preguntas para conversar en la clase, qué sé yo, debatir y trabajar los puntos que ella traiga en específico, como no me acuerdo cuáles son. Y habitualmente ella hace un Power Point como para ordenar un poco la estructura de la clase, pero pero igual habitualmente no lo seguimos, porque partimos de un punto y llegamos a cualquier lado

E: Se da mucho la conversación

E9HW: Sí, sí y ella igual tiene esa gracia, por así decirlo, que nos deja hablar. Hablar, siempre igual respetando un poco lo que es el trabajo, pero hablar sobre pero hablaré sobre y debatir y exponer mi idea y hablar todo basado en lo que ya traje al principio

E: Y por ejemplo no hay actividades de estas como de comprensión de lectura, de alternativa, ¿eso cómo que ocurre en el colegio?

E9HW: Es que la, sí, la comprensión de lectura será después en el debate que podamos tener que no es obligado, si no que se da solo, por el entusiasmo que tiene cada uno de analizar el libro y, pucha, me gustó el libro, o este libro no tuvo nada de sentido, el libro fuego interno de decir hace que la clase fluya sola, que la profe no necesite darnos una guía y de preguntas yo creo que al dar eso, al hacer eso, estoy seguro de que mis compañeros dejarían de tener ese emoción por leer. Qué voy a andar haciendo una guía de preguntas cuando puedo hablar

E: ¿Y tú crees que eso pasa generalmente a la habitualidad de tus compañeros, tú crees que eso representa a la generalidad de tus compañeros?

E9HW: Ee sí. Es que igual en mi curso somos 12, entonces cuando ya hablan 5 personas, ya igual es hartito, igual nunca hablan todos. Pero igual es bacán eso, que la profe respeta todo tipo de expresiones en tanto a lo literal, a la literatura. Por ejemplo, tengo un compañero que le gusta mucho dibujar, le gusta mucho dibujar, crear como sus historietas, crear sus historias y no le gusta mucho participar, es bien introvertido. Y en el trabajo final, por ejemplo, para todos es algo, pero para él es otra cosa. Puede hacer una historieta sobre el libro, resumiendo el libro, qué sé yo. O en las clases también, en vez de mandarle los apuntes que él pudo haber hecho, puede mandarle un dibujo, que tenga que ver con eso, obviamente y al final en la nota final de trabajo en clases, va a evaluar ese dibujo y va a decir 'Plasmó el dibujo todo el debate que tuvimos' o 'En verdad el dibujo no tiene nada que ver con lo que hicimos'. O alguien que no sé... le cuesta un poco más esa ese proceso de tomar una idea, pasarla por adentro de uno y sacarla de una manera más acertada sobre lo que estamos hablando, si le cuesta a alguien, y también no sé le dice que escriba cosas, que puede no sé... cosas mucho más amplias que solo hacer una guía

E: ¿Y tú percibes que eso es porque la profe es así o porque en la escuela todo funciona más o menos así?

E9HW: Es que igual en la escuela todo funciona así, porque todos los profesores son así, esa es la idea. Cuando el director contrata a un profesor, es porque ve en él esa característica. Entonces todo funciona de esa manera y estamos como en esta... esta como educación un poco utópica porque lo de afuera no tiene nada que ver, de hecho yo veo a mis compañeros, por ejemplo, en Instagram 'Oh no, mañana es la prueba del libro y no he leído ni una página'. Y yo digo como 'Ja, yo disfruté leer, no tengo que agobiarme por eso'. Entonces, yo creo que es por la profe... por la profe y por el colegio, porque el colegio vela porque todos los profesores sean así

E: Entonces, se puede decir que habitualmente en esta época llega la profe, les muestra un texto, discuten, debaten, luego cada uno dice lo que piensa. ¿Ella ve algo de materia, no hay materia, cómo es?

E9HW: Sí, es que te lo digo así como de lo que me acuerdo, o es todas las clases así, la materia es que sí, la materia que vemos, tenemos que tomar apuntes, ella va dando temas, va haciendo acotaciones y cada uno de los estudiantes también va haciendo sus acotaciones. Por

ejemplo, ahora tenemos una profesora practicante que ella también hace sus acotaciones, quizás desde otro punto de vista, porque el colegio la dejó entrar, pero no para trabajar, sino para hacer... entonces quizás no tiene las mismas... las mismas valores que el colegio busca, son otros, entonces quizás está un poco fuera del entorno. Pero no es todos los días lo mismo, sino que la base puede ser la misma, pero no todos los días trae un texto para analizar, no todos los días se debate la clase entera, no todos los días se hace lo mismo

E: Claro, pero es como lo más frecuente, podríamos decir

E9HW: Sí, pero sí. En la base sí hay una... una base, sí hay unidad que pasar, que se pase de otra manera, pero...

E: Tú logras ver eso porque tienes la experiencia de otros colegios

E9HW: Sí, sí, sí

E: Me gustaría hacerte tres preguntas más. En general, cuando tú lees, estamos hablando de literatura, cuando tú lees ¿logras distinguir que hay alguna obra, algún texto, que ha marcado algún cambio en ti, que te ha hecho ver las cosas de otra manera, qué sé yo?

E9HW: ¿En particular dice o en general?

E: Como quieras responderlo, si tienes algo en particular o en general crees que te ha ido dejando ciertos aprendizajes, ciertas enseñanzas, que tú deci con esto me quedo

E9HW: Ee... estoy buscando el libro, que no me acuerdo. Tengo muy mala memoria. Ee sí, tengo algunos libros que me han marcado... bastante y por lo que te decía antes, más que por el libro, es por cómo estaba yo en ese momento y cómo me hizo el libro a mí. Quizás yo ahora leo el libro y no me gusta tanto, porque ya ya lo usé, por así decirlo

E: ¿Es bien importante establecer como esa conexión del cómo estás tú, como una conexión emocional?

E9HW: Sí, sí, totalmente, porque porque mmm hay veces que puedo leer algo... una obra maestra, que si yo estaba de alguna manera, tomé el libro de otra manera y no me resultó una buena manera. Quizás un libro más simple o no lo sé, me resultó mucho más interesante, bueno, el libro que te digo es bueno, es de Luis Sepúlveda, es Un viejo que leía novelas de amor

E: Muy bella novela

E9HW: Ese es el libro que más me ha marcado por el momento en el que yo estaba y también por el libro y bueno, también por el autor que había leído La historia de la gaviota y el gato e igual hartas más, entonces llegué a ese libro y fue como el punto culmine de... de igual mis emociones, mi cabeza, cómo lo transformo como pal mundo como real en mis acciones, como lo que hago, lo que aprendo, como tomo las cosas

E: ¿A qué te refieres con 'como lo transformo al mundo real'?

E9HW: Es que igual pa mí, no necesariamente, por eso igual leo menos ee porque para leer un libro bien, a mí me gusta mucho la lectura, pero me gusta mucho igual porque como que la... la no sé la aprecio mucho, no leo porque sí, me cargaba leer antes porque sí. Le doy un sentido a la historia que leo ee cómo yo estoy, cómo me puede servir a mí, porque siempre me sirve, de buena o mala manera, y cómo yo eso eso que meda el libro, me da... como eso que tiene el libro, me deja algo a mí, como persona, como humano y cómo ese humano, como ese libro, se transforma en algo que yo hago a través de yo, que soy el humano, como ese autor, en este caso Luis Sepúlveda, tiene responsabilidad en las acciones que yo hago después de leer el libro. Que las acciones que yo hago están guiadas por mi cabeza, por mi cerebro y por mis emociones y al leer el libro, mi cabeza y mis emociones cambian, adquieren cosas ee y esas cosas so las que yo aprecio de leer, esos cambios que a veces son muy notorios, a veces no tanto, a veces se guardan ahí para un futuro, cuando las necesite em y por eso yo creo que ese libro me me sirvió mucho, porque cabió mucho la perspectiva de cómo yo era, lo que yo pensaba, además en un muy mal momento, para mí, emocionalmente

E: Comprendo. ¿Y hay alguna cuestión que tu materialices esa transformación? Por ejemplo delante me decías bueno, ahí hay un compañero que le gusta dibujar. ¿Hay algo que te permita liberar ese proceso de transformación?

E9HW: Sí. A mí igual me gusta escribir y me gusta tocar música y me gusta escribir canciones, ee y este libro me hizo... igual yo siempre escribí, no, no siempre escribí, pero igual cuando chico igual escribía cuestiones como... uno escribe cosas y sonaba bonito, qué sé yo. Y en un

momento perdí toda esa... esa pasión por escribir algo y por transformar mis sentimientos, mi yo en algo

E: ¿Dónde lo perdiste, por qué lo perdiste?

E9HW: Ee lo perdí cuando entré al liceo, en 7°

E: Al liceo de Aplicación

E9HW: Porque me perdí a mí mismo, porque perdí mi... perdí mi norte, me perdí en el camino que yo estaba siguiendo, mis convicciones las perdí y en eso perdí todo lo que había detrás de mí

E: ¿Influyó en algo el colegio en que hayas perdido cosas? La forma del colegio, delante dijiste todos iguales, todos pensando más o menos iguales, ¿eso influyó de alguna manera?

E9HW: Ee sí, pero más que el colegio en sí, fue como yo tomé el colegio, porque cuando yo entré al colegio, al liceo, entré dando una prueba para entrar al colegio ee pasando esa prueba, teniendo que llevar un promedio de notas al colegio y yendo a hacer, antes de entrar al colegio, un tour por el colegio, tenía iba a estar mucho más tiempo, también como personal, yo iba a tener que ir al colegio solo, yo iba a tener que devolverme del colegio solo, nunca lo había hecho, ee más como yo tomé eso, porque cuando entré al colegio, después de toda este proceso que te digo de la prueba, de las notas, del tour, de todas las cosas, llegué y no me gustó, no me gustó cómo era, por lo que te dije antes, que todos eran iguales, era mucha gente, el trabajo no era lo que yo esperaba y yo lo había idealizado de una manera increíble, inmensa. O sea, no tenía nada que ver con lo que era, que no es que sea malo, por ejemplo, mi hermana estudió también en un colegio emblemático, en el Liceo 1 y para ella, eso es lo que a ella le sirve, porque esa es la manera que ella tiene de trabajar, pero para mí no. Entonces yo había idealizado el colegio de una manera que me servía pa mí y no era lo que yo buscaba. Como ahora sí lo es, el colegio Waldorf, esta metodología que tiene. Y yo antes de entrar al colegio, ensucié, por así decirlo, con mis ideas, lo que era el colegio, entonces todo lo que venía después del colegio, lo cerré y al cerrarlo, al cerrarse uno con todo, se encierra uno con uno mismo y uno todos los días va cambiando y yo me quedé como en lo que estaba, en mí mismo, me quedé en blanco en un momento

E: Cerraste procesos creativos, cerraste la música,

E9HW: Cerré todo, cerré todo

E: Coincide, esto coincide con que marcaste más distancia con la lectura también, dejaste de buscarte en la lectura

E9HW: Sí, sí, totalmente, totalmente. Y por ejemplo, ahí igual seguí con la lectura, pero con algo más fácil, por así decirlo, que eran los cómics. Que eran una imagen, una viñeta con alguien diciendo un dialogo, era mucho más fácil, eran... no tenía un proceso tan ee como grande detrás, que era lo que yo buscaba, aunque seguí leyendo, pero por ejemplo escribir, ya dejé de hacerlo. Y ese libro, marcó el precedente de volver a escribir, volver a ser alguien mucho más creativo, empezar a tocar música, empezar a, qué sé yo, a muchas cosas que había perdido

E: Oye, mira, me quedan las últimas dos preguntas, esta me interesa mucho, porque dada todas tus historias, la relación con tu hermana, tus papás, tus abuelos, todo lo que me has contado. ¿Qué te pasaba en tus anteriores colegios? En el Waldorf me queda como claro que tinene u sistema distinto, pero frente a las clases tradicionales y a los libros tradicionales. Tú hacías, cuando lees, procesos creativos, creas tu música, tus letras, profundizabas y todo lo que tú me dijiste que hacías y después tenías que hacer una prueba muy clásica, ¿cómo te acostumbrabas a eso o qué te pasaba con eso?

E9HW: Mm es que en verdad yo lo hacía por hacer no más, lo hacía ee un poco... ee plegando mi... haciendo como más chiquito, cada vez más chiquito, mi creatividad y toda esa custión que me hacía... el problema no era el libro, el libro me podía gustar o no, eso ya dependí de mí, pero el problema era qué pasaba con ese libro, que eso es lo importante pa mí, como te digo, ahora quizás por eso no leo tanto, porque le doy demasiada importancia al mensaje final del libro y con las pruebas ee con las pruebas estandarizadas, típicas, ese mensaje se perdía y el libro quedaba en nada. Y el problema era que ese mensaje final, que quedaba en nada, de ahí se traducía en una nota, que se traducía en algo que era yo, que en verdad no era yo, porque mi yo, no era esa nota, porque yo no había plasmado mi yo en esa prueba. Mi yo no lo plasmé

en ningún lugar, ahora lo plasmo en mi música, en los canciones, en los trabajos, que no son así, porque puedo hacer lo que yo pueda plasmar

E: ¿El colegio de ahora te permite ese proceso creativo?

E9HW: Sí, eso es lo que me permite. Plasmar lo que yo sentí durante el proceso de leer el libro, no lo que ellos quieren o lo que ellos esperan que yo haya sentido

E: ¿Y de qué manera lo plasmas en el colegio? En el que estás ahora, ¿cuáles son las actividades donde tú dices 'aquí lo estoy haciendo, aquí estoy...' no sé, de repente la profe te permite mostrarle un tema

E9HW: Sí, sí, sí, eso. Mostrarle una escritura que yo haya hecho, una canción o qué sé yo, hacer un guión de teatro. Por ejemplo ahora en lenguaje lo que teníamos que hacer era hacer, estábamos con las falacias, ee hacer 4 como escenas de distintas falacias y había que grabarlo eso, un trabajo en grupo, nos juntamos en una placita a grabar las escenas, de ahí se editaban, hay que hacer el guión primero, entonces ese es el proceso creativo libre, que el objetivo no es ponerte la nota, el objetivo es que aprendas, la nota va igual y ahora me va muy bien, porque dejé de ponerle atención a las notas y empecé a ponerle atención a lo que aprendía de verdad. Si le presto atención a lo que aprendo, voy a tener buenas notas y tengo buenas notas ahora, sin fijarme en que tengo buena nota

E: Te voy a hacer la última pregunta, y tengo la sensación de que en tu caso va a ser muy interesante, porque teni harta experiencia de distintos colegios. Considerando tu interacción con la familia, considerando lo que has aprendido desde tus abuelos, tu hermanas, tus papás, los distintos colegios en los que has estado, si yo te digo, soñemos un poco cuál va a ser la clase perfecta y lo que tú digas, va a ser. ¿Cómo sería la clase de literatura perfecta en un colegio de Chile desde tu perspectiva?

E9HW: Muy difícil la pregunta. ¿Para mí, así pensando egoístamente?

E: Claro

E9HW: ¿O no necesariamente?

E: Como tú quieras responderme, no hay nada que condicione tu respuesta

E9HW: Ee bueno, pensando egoístamente, sería que nos hubieran dado un texto para leer, grande o corto, no sé, llegar a la clase, que la profe haga quizás preguntas, no sé y que cada uno exponga como lo que sintió, lo que leyó, lo que logró aprender, lo que le dejó ese texto ee y luego hacer, no sé, un trabajo creativo con ello... como lo que sea, una canción, un dibujo, un trabajo, una escena, no sé, algo así. Y bueno, quizás no en una sala de clases, mi clase perfecta sería como en un cerro, algo así. Sin cuadernos, como hablando no más, como una charla

E: ¿Y por qué dijiste que eso sería egoísta, qué sería pensarlo no egoístamente?

E9HW: Ee pensarlo no egoístamente, sería... es que no a todos les interesa la lectura igual que a mí, entonces quizás alguien no leyó el texto, ¿qué hace la persona ahí? No se puede saber. Pensando no egoístamente sería que la profe traiga un tema, que el tema no venga de mí y ese tema lo podamos abordar todos de igual manera, porque igual como decía antes, no todos tienen la misma capacidad de análisis y de reflexión y de exposición para abordar un tema. Ee y ahí no sé, creo que a mí se me da bien, pero no a toda la gente se le da bien, entonces quizás algo escrito, hay gente a la que le gusta hacer cosas que a mí no me gustan, como no sé, prueba de alternativas, también hay gente que le gusta, que le parece cómodo, fácil, rápido, qué sé yo, limpio, a mí me gusta escribir y yo podría hacer... podría hacer no sé, un trabajo escrito de diez mil hojas, con todo lo que tengo en la cabeza

E: Oye, pese a todo esto que me estás contando me parece tan raro que hayas repetido, o sea que hayas repetido por lenguaje, en particular, me parece

E9HW: Si quieres te cuento, no me incomoda nada

E: Si tú quieres, por favor

E9HW: Bueno, yo tenía un profesor en el liceo, que era muy, cómo decirlo... muy cerrado, no sé si estricto, pero muy así (indica con las manos como caballo de carrera), así así así y las notas que ponía eran... ponía muchas notas, muchas muchas muchas muchas notas, ee no sé, en química un tenía 7 notas y en lenguaje tenía 14, 15. En un semestre y bueno, en el liceo siempre perdíamos hartas clases por las tomas, por los paros, por ese tipo de cosas, y al final del año, siempre las notas que quería el profe que tuviéramos, nunca eran las que él quería, o sea él quería que tuviéramos 20 notas y teníamos 15, que igual eran muchas, pero no era su

objetivo ee entonces lo que hacía era hacernos ver películas, no películas... muy de cine arte, no comerciales, con bases literarias con esa... y nosotros teníamos que hacer, bueno, responder muchas preguntas a raíz de esa película, ee y yo tenía y yo, más en parte repetí, que en verdad repetí por lenguaje y por matemática, pero yo no iba al colegio, en un momento yo dejé de ir al colegio porque me quedaba en la casa, iba a otra parte, no iba al colegio y... o sea a escondidas no más, no le decía a nadie y y siempre me perdía esas clases donde daban las películas, las cuales después teníamos que responder preguntas y eso fue al final del año, eso fue en... Bueno el final del año en el liceo era como en enero, terminábamos las clases el 8 de enero, entonces eso fue como en diciembre, una cosa así y yo no estaba ni ahí con el colegio, o sea no me importaba, no iba nunca al colegio, iba no sé, una vez a la semana al colegio, porque no quería ir no más, ee y ee a final de año, el profe siempre hablaba contigo para... para resolver el tema de las notas y el profe era así como muy estricto, muy cerrado, no aceptaba diálogo, era lo que él decía, no como el otro de química, que podía hacer esa conversación, él no, no iba a hacer eso. Entonces yo no había visto las películas y me hizo responder, me dio preguntas para responder sobre las películas, que creo, estoy seguro que eran 5 o 6 películas y las cuales yo no tenía idea, ni siquiera el nombre de las películas, porque no había ido a clases. Y me dio el trabajo de responder esas preguntas, que en total eran como 60 preguntas sobre películas que yo no tenía ni siquiera el nombre. Entonces ya, me conseguí el nombre de algunas películas con mis compañeros, unas preguntas, qué sé yo y le entregué el trabajo al profe, mal hecho, terriblemente mal hecho, de las 60 preguntas había contestado, no sé, 20, 25 preguntas. Y ya, yo me quedé más o menos tranquilo, porque hasta ese momento yo tenía promedio azul, no tan malo, no sé 5,4; 5,6; 5,2; no sé, y me faltaban como 6 notas, entonces ya como calculando decía 'ya, listo' Llega final de año, me entrega las notas y tenía 5 rojos, 6 rojos, seis notas 2,0. Seis 2,0 seguidos, sobre esas 6 últimas notas, por lo tanto mi promedio bajó a 3,6, algo así, no, menos, 3... no sé 3,2; 3,4, algo así y quedé con lenguaje y matemática rojo, por lo tanto repetí

E: Comprendo, que raro, ¿no? Que paradójico

E9HW: Sí

E: Que paradójico

E9HW: Y bueno, en ese momento me sentí muy enojado con el profe, pero de ahí dije ya, no importa,

E: ¿Oye y en tu colegio de hoy... na que ver, no lo tenía en pauta, pero me llama mucho la atención, en tu colegio de hoy cómo haces con estas cuestiones que están como normadas socialmente, por ejemplo la PTU, ¿cómo lo hacen con eso o no es relevante en tu colegio?

E9HW: No sé, SIMCE, bueno yo llegué y no hice SIMCE, pero creo que no hacen SIMCE, de hecho el colegio es oficial como colegio, pero se estableció como colegio oficial el 2010, creo, recién, el colegio se fundó el 2000 y el 2010, recién fue un colegio que te permitía después ingresar a la universidad, antes no. Era un colegio, pero que no estaba...

E: Reconocido por el ministerio

E9HW: Reconocido. Em y para la PS... la PTU, todo lo tienes que hacer tú externamente, el colegio no... Por ejemplo otros colegios que llevan preuniversitario, el profesor hace pruebas de aptitud como en sus clases, qué sé yo, no aquí no pasa mucho, porque la idea es no normarte a que es colegio, PTU, universidad, trabajo. Hay muchos otros caminos, pero esa es la idea, no normar. Por ejemplo, en mi caso yo voy a dar la prueba, pero me da lo mismo como me vaya, ee voy a hacer otra cosa

ESTUDIANTE 10

E: ¿Tuviste clases hoy?

E10HW: Sí, profe

E: Todo online imagino

E10HW: Todo online

E: ¿Tú estás en qué curso? ¿En 3° o en 4° medio?

E10HW: 3° medio

E: Oye, esta entrevista tiene que ver con profundizar algunas cosas de las que escribiste, conversar un poquito más sobre tus experiencias, una conversación muy light, muy relajad, así es que ahí vamos viendo lo que fluye, ¿te parece?

E10HW: Okey, profe, me parece

E: Me gustaría mucho que tú me partas un poco contando ¿cómo tú te auto reconoces como lector? Siempre pensando en textos literarios. Hay gente que dice 'yo soy súper buen lector' o 'soy mal lector' ¿Cómo dirías tú que eres en términos de lectura literaria?

E10HW: Depende del libro

E: ¿Cómo así?

E10HW: Porque hay co... hay momentos en que... porque hay momentos en que en que le tienes en que un libro me capta la atención y me hace seguir leyendo y en otras que me hace así como '¿qué es esto?'

E: Entiendo. O sea, depende un poco de los libros

E10HW: Mjm (afirmación)

E: ¿Y cómo llamarías tú a un buen lector, qué características debe tener un buen lector?

E10HW: Un buen lector pa mí es alguien que... es... pa mí un buen lector es alguien que... se inspira de lo de algunos libros que él a leído... o él o ella ha leído. Y aplica lo que está... lo que, lo que leyó en el libro, lo adapta y crea algo nuevo

E: ¿Oye y esa idea del buen lector de dónde viene, cómo armas esa idea, qué influencias tiene esa idea?

E10HW: La desarrollé cuando esta idea, no sé, pero se me vino a la mente un día, no sé. Como que ha ido desarrollando porque me ha ido preocupando el tema de ser original, ser original y esas cosas

E: Oye ¿y tú consideras que haces eso con la lectura, que te inspira para hacer nuevas creaciones?

E10HW: Sí

E: Y ahí entra esto que depende del libro, como dices

E10HW: Sí, depende del libro

E: Entiendo. ¿Y en general, tú te inclinas más bien a decir que eres un buen lector o mal lector? Considerando tus experiencias con los libros

E10HW: Por experiencias, creo que soy un buen lector en tem... creo que soy un buen lector

E: ¿Y de qué manera ha ido influyendo o cómo llegas a ser un buen lector, hay influencias de tu familia, del colegio, cómo llegas a eso?

E10HW: De los libros en sí

E: Ah ya, ¿Porque llegaste solo a los libros o alguien te fue motivando a eso?

E10HW: Llegué solo a los libros

E: ¿Y en tu familia hay personas que...?

E10HW: O más bien una película... como que un día descubrí una película, que al final me gustó y me enteré que esa película está basada en un libro, así que dije 'okey, me lo compro' y me lo leí

E: ¿Y qué película fue?

E10HW: Christine

E: Ah, que es el mismo libro que relataste en la experiencia positiva

E10HW: Sí

E: ¿Y qué te pasó con la película, por qué sentiste que te gustó tanto?

E10HW: ¿La película?

E: Sí

E10HW: La película me encantó bastante y me encantó por su villano y también por la trama

E: ¿Por qué por el villano, qué características tenía este villano?

E10HW: No era... era original. No era un... no era un humano, no era un elfo. No. Era un auto

E: Ah, mira. ¿Y la trama, por qué te amarró la trama?

E10HW: Porque es básicamente un auto con personalidad de novia celosa

E: Ya. Que original

E10HW: Mjm. Básicamente es un auto que no quiere que le toquen... no quiere que le haga nada malo con su dueño, incluso puede llegar a casos extremos de de matar a la gente que se mete con él

E: ¿Oye, tú has estado siempre en el mismo colegio en que estás ahora?

E10HW: ¿Que si he estado siempre en este colegio? No

E: ¿Cuánto llevas?

E10HW: Llevo como 3 años

E: ¿Y antes de eso?

E10HW: Antes yo estaba yo estaba en un colegio de básica

E: ¿Y recuerdas cómo se llamaba ese colegio?

E10HW: Irarrázabal

E: ¿Oye y en tu familia hay gente que lea, hay gente que te motive a la lectura o no pasa mucho eso?

E10HW: Mi mamá igual lee algunos libros, pero específicamente son más de derecho

E: ¿Y van motivándote a la lectura o no pasa mucho eso? ¿Dónde tú la ves leer te dan ganas o tampoco?

E10HW: Me han dado ganas, para ser honesto. Específicamente algunos libros, me acuerdo que estaba leyendo uno, pero después lo dejé, pero eso no significa que... pero me estaba gustando

E: Ya, entiendo ¿y el colegio no ha sido importante en esa motivación para la lectura?

E10HW: Sí, sí. Sí, profe

E: ¿Por qué, que es lo que pasa en el colegio que te motiva a la lectura?

E10HW: Me motiva porque en el colegio hay algunos lugares donde puedo estar solo y ahí me echo una lectura, sin tener que distraerme con los ruidos... de que este un compañero hizo una cosa estúpida, o que este grita o esta cosa y así sucesivamente

E: Ya, entonces va buscando ese espacio más privado para la lectura

E10HW: Sí

E: ¿Y en la clase de lengua o de literatura, te va bien en las notas?

E10HW: ¿En la clase de literatura? En literatura digamos que me... la verdad es que a mí me piden que investigue sobre la identidad latinoamericana, esas cosas, pero la verdad a mí me interesa leer más libros de... me interesa más leer puros cuentos de terror

E: Bueno, después vamos a conversar un poquito más sobre lo que pasa en la clase. ¿En el colegio les ponen notas por las lecturas?

E10HW: Sí profe

E: ¿Y cómo son tus notas con la lectura?

E10HW: Mm depende. Me he sacado como 5,0; 6,0 o 4,0. Así

E: Entiendo ¿Y te parece importante eso de la calificación de la lectura?

E10HW: Me parece importante porque son notas del colegio

E: ¿Y por qué son importantes las notas del colegio, en tu opinión?

E10HW: Porque suben mi promedio

E: ¿Y estas notas influyen en que tú pongas más o menos esfuerzos cuando lees textos literarios, o no te influye mucho?

E10HW: No me influye mucho

E: Oye conversemos un poquito sobre esta primera experiencia, para que me relates un poco más. Tú dices que estabas leyendo un libro, que estaban en el patio, con una amiga, que conectaste con una película luego, con la música. Hay hartas conexiones. Luego hablaste de un juego que te interesó hacer en el computador. Vamos conversando un poquito, ¿qué te parece? Cuéntame más sobre esta experiencia

E10HW: Resulta que un día con mi anterior amiga en el colegio, que ahora no nos hablamos. Le dije 'bueno, mira este libro, ¿te gustaría leer?'. 'Ay, sí sí'. Y bueno, ahí nos pusimos a leer, fue una bonita experiencia

E: ¿Ese libro que te inspiró la película?

E10HW: Sí, el... sí. Vi la película primero y luego llegué al libro

E: ¿Y a ese libro llegaste por tu cuenta, no fue una lectura que te dieron en el colegio?

E10HW: Llegué por mi cuenta

E: Y cuando dices que con una amiga lo ibas leyendo de distintas maneras, ¿cómo es eso de leer de distintas maneras?

E10HW: Que ella... que nos pasábamos el libro uno a otro para leerlo

E: ¿Cómo así?

E10HW: Leía uno, leía una página, leía unas cuantas páginas y cuando terminaba se lo pasaba a mi amiga y ella continuaba

E: ¿Y leía las mismas páginas?

E10HW: No, las páginas siguientes

E: ¿Y cómo hacían para enterarse de lo que iba pasando antes, se iban contando?

E10HW: Leíamos en voz... no leíamos... leíamos con voz

E: Ah, en voz alta

E10HW: Sí

E: Ah, perfecto. Oye, ¿y qué más iban haciendo ene as lectura, iban conversando sobre lo que leían, se iban contando la impresiones que sentían?

E10HW: Sí, hablábamos hablábamos sobre el libro. Ella me contó... ella me contó que el autor no le estaba gustando para nada

E: ¿A ti te estaba gustando mucho?

E10HW: A mí me estaba gustando, porque genera mucho misterio

E: ¿Y tuvieron una discusión?

E10HW: No, no tuvimos ninguna discusión

E: Ya, solamente se iban contando lo que uno pensaba sobre lo que leía

E10HW: Sí

E: ¿Y qué te provocó esa experiencia, así como en términos emocionales, cómo te sentiste leyendo con tu amiga, en esta interacción?

E10HW: Fue una bonita experiencia

E: ¿Qué la hizo ser bonita para ti?

E10HW: Porque (risa)... ee me sen... Es una bonita experiencia por varios factores. Uno, porque yo estaba enamorado de ella. Dos, era la primera vez... era de las era de una... hace mucho tiempo que no leía con alguien. Y tres, estábamos leyendo un libro que a mí me gustaba

E: Mira, me gustaría profundizar en uno de los tres factores que dijiste. Dijiste 'hace mucho tiempo que no leía con alguien' ¿O sea que antes sí leías con alguien como leíste con ella?

E10HW: No, leía. Me refiero hace mucho tiempo, porque yo leía con mi mamá algunos libros

E: ¿Y leían de la misma manera como lo hiciste con tu amiga?

E10HW: Sí

E: Entiendo. ¿Oye y qué cosas te fueron pasando a ti con esta lectura, por qué te cautivó tanto? Me contabas un poco antes, cuando viste la película, pero con el libro ¿qué te fue pasando?

E10HW: Con el libro me... con el libro me había intrigado. El libro la verdad me intrigó bastante, porque el libro tenía algu... El libro tenía algunas partes que no estaban en la película, lo cual me hizo sentir una sensación de 'que lata'. Porque yo creía que... porque yo era de estos que piensan que una adaptación a película tiene que ser fiel, fiel fiel fiel al material original

E: ¿Y qué te pasó cuando te diste cuenta que no era así?

E10HW: Me sentí un poco desilusionado

E: ¿Y pese a eso seguiste leyendo?

E10HW: Sí, seguí leyendo

E: ¿Por qué seguiste leyendo pese a la desilusión?

E10HW: Porque... porque es el material original

E: ¿Oye y qué cosas fuiste analizando de la obra o no analizabas mucho la obra con tu amiga?

E10HW: Más bien anali... hacíamos nosotros hablábamos de... de por qué este auto está poseído

E: Iban como dándose sus hipótesis de lectura

E10HW: Sí

E: Ya. ¿Y esa forma de analizar de dónde la aprendiste, esa es la materia que te han pasado en el colegio?

E10HW: No, porque me veía videos de ana... de algunos usuarios analizando leyendas creadas en internet

E: ¿Y cómo son esos videos, en qué consisten esos videos? No los conozco, cuéntame un poquito

E10HW: Básicamente estos analizan y intentan formar sus propias teorías

E: ¿Tú ves esos videos?

E10HW: Mjm (afirmación)

E: ¿Porque qué materia estaban viendo en el colegio? ¿En qué año fue esta experiencia?

¿En qué curso estabas tú?

E10HW: El año fue... lo, a ver, lo de Christine con mi amiga fue el 2019

E: 2019, o sea estabas en 1° medio

E10HW: Sí, 1° medio

E: ¿Y qué materia estaban viendo en ese tiempo en literatura?

E10HW: Tamos... tamos... estábamos viendo creo yo el libro de Marianela

E: Ah, bueno, después vamos a conversar un poquito sobre eso que es como una experiencia distinta, ¿no?

E10HW: Mjm (afirmación)

E: ¿Y con qué otra materia estaban en la clase?

E10HW: Ee... creo que eso es lo único que recuerdo

E: Ah, perfecto. ¿Oye y cómo llegaste a esos videos de gente analizando y dando sus propias teorías?

E10HW: Porque era fanático de una de esas tantas historias

E: Ya

E10HW: Y la verdad me interesó bastante esos videos

E: ¿Tú tienes además otros amigos que son buenos para la lectura, se van recomendando libros, alguno te dijo mira este video, cómo fue eso?

E10HW: Tengo algunos amigos que compartimos algunos gustos por leyendas en internet

E: ¿A qué te refieres con leyendas en internet?

E10HW: Creepypastas

E: Así se llaman, ¿es un género?

E10HW: Las creepypastas son un... más que género, más que género son simplemente historias de terror creadas en internet

E: ¿Y creadas por los usuarios de Internet?

E10HW: Por los usuarios en internet

E: O sea las mismas personas van escribiendo

E10HW: Sí

E: ¿Y tú también vas escribiendo tus propias historias?

E10HW: Sí. Yo escribí una creepypasta

E: ¿Y tú cuando leíste esta obra, te dieron ganas de escribir tu propia historia?

E10HW: Quise crear mi propio... quise crear mi propio auto asesino

E: Ya, ¿y por qué no lo hiciste o sí lo hiciste?

E10HW: Lo intenté hacer, pero al final me retrasé, porque creí que iba a ser una copia

E: Como que tú mismo paraste porque creíste que estabas muy influenciado por la obra

E10HW: Sí

E: Y en otras ocasiones sí has creado tu propia obra y las compartes en esta red de leyendas

E10HW: Sí, de hecho, un día inventé una parodia de una de mis creepypastas favoritas

E: Ya, creepypasta se llama

E10HW: Sí, ¿te la escribo en el chat?

E: Ya, por favor

E10HW: ¿No ha escuchado el término?

E: Nunca. No, me es completamente nuevo

E10HW: Hay muchas que son buenas, de hecho hay creepypastas de todo

E: ¿Oye, y para llegar a eso hay que ser parte de un grupo o están disponibles en la red para cualquiera?

E10HW: Uno puede crear su propia historia. Uno puede crear su propia creepypasta, sin importar de qué comunidad vengas

E: ¿A qué te refieres con comunidad?

E10HW: Ya sea... o sea con comunidad me refiero a que cualquier persona que de distinto grupo o distinta etnia, lo que sea, puede crear su propia creepypasta. O sea, todos, todos todos, no hay ningún límite que te impida crear una creepypasta

E: ¿Oye y qué cosas crees tú que cambiaron en ti con esta experiencia? Porque hay experiencias que generan como cambios que uno dice 'después de esto veo las cosas distintas, aprendí a hacer esto, aprendí a hacer lo otro'. ¿Con qué cambios te quedas tú después de esta experiencia?

E10HW: Mm con mi experiencia lectora

E: De esta obra en particular, de esta buena experiencia que me contaste

E10HW: Ah, con Christine. Con Christine yo empecé a tener un fanatismo por los autos

E: Ajá, ya

E10HW: Me aprendí específicamente si son clásicos

E: ¿Cómo por ejemplo?

E10HW: El Plymouth Fury. Plymouth Fury de 1958, que se convirtió se convirtió en mi auto clásico fav... que se convirtió en mi auto clásico favorito

E: Y también...

E10HW: La razón... la razón es que ese modelo de auto era el mismo el mismo que Stephen King usó para crear a Christine

E: ¿Y qué otras cosas cambiaron en ti? El terror te comenzó a gustar más, me parece

E10HW: Me comenzó a gustar más y me hizo como recordar algunas historias de terror, me hizo recordar algunas creepypastas que había escuchado de niño. Hay varias hay varias hay varias que me encantan

E: Conectaste también con una historia previa, ya

E10HW: Hay varias que me encantan. Una de mis favoritas habla sobre un supuesto cartucho de la de... un supuesto cartucho de un juego... un supuesto cartucho de un juego de danés que está poseído por un espíritu demoníaco

E: Ajá, oye super interesante eso

E10HW: Y que de alguna manera tiene tiene de algu... como que este cartucho ee juega como psicológicamente y emocionalmente con quien juega

E: Con el lector, en este caso

E10HW: Ee con el protagonista, más bien

E: Ah, ya, perfecto

E10HW: Me hace recordar momentos trágicos o felices

E: ¿Eso te hizo recordar?

E10HW: Eso me hizo recordar, después de leer Christine me hizo recordar otras historias

E: Conectaste con ese pasado. ¿Y a nivel personal, a nivel emocional hubo algún cambio en ti?

E10HW: Sí, desarrollé un gusto por la por las historias de terror

E: Y además estabas muy contento porque estabas leyendo con esta niña con quien había un vínculo amoroso

E10HW: Yo estaba enamorado, la verdad. Pero nunca me atreví a confesar

E: Ah, ya y esa confesión nunca llegó

E10HW: M m (negación)

E: No nos vamos a meter en esa historia, ¿ya? Porque entiendo que es más bien privado, de ti

E10HW: Mjm (afirmación)

E: Oye, en esa experiencia que es positiva, en el fondo, me decías que los profes te preguntaban cosas igual

E10HW: Sí

E: ¿Y por qué los profesores te preguntaban si esta era una lectura que tú hiciste fuera de la sala, por tu propia cuenta?

E10HW: Porque yo les contaba

E: ¿Tú les contabas y les decías 'mira profe, estoy en esto' o ellos iban preguntándote a veces?

E10HW: Yo entraba primero y les contaba. Les contaba 'mira, este libro se llama Christine y la la la la'

E: ¿Y qué hacían los profes?

E10HW: Me hacían preguntas sobre los personajes los personajes, también del auto

E: ¿Y eso te motivaba a seguir leyendo o te daba lo mismo?

E10HW: Me motivaba

E: ¿Por qué te motivaba?

E10HW: Porque a los profes les encantaba la historia
E: ¿Y cómo sabes tú que les encantaba la historia?
E10HW: Porque me preguntaban hartito
E: Hablas de los profes en plural, ¿Por qué esto fue con más de un profe?
E10HW: Con más de un profe
E: No necesariamente el profe de literatura
E10HW: Mjm (afirmación) Me dijeron que estaba obsesionado con Christine
E: ¿Y tú crees que estabas obsesionado?
E10HW: Sí, estaba obsesionadísimo con el auto
E: Ya, ya. ¿Y hoy día se te pasó la obsesión?
E10HW: Ee... ¿hoy día?
E: Claro
E10HW: Se me pasó. Actualmente tengo una obsesión con otra historia, una historia alternativa
E: Ya
E10HW: Que cuenta sobre una distópica victoria Nazi en la Segunda Guerra Mundial
E: ¿Qué libro es esa nueva obsesión?
E10HW: No es un libro... es más bien... ¿cómo te puedo explicar? Es una línea, es una historia alternativa que se creó en internet y esta línea, esta idea, más bien, se transportó a un juego y ahí cobró popularidad
E: Perfecto
E10HW: Lo bueno lo bueno es que esta historia sigue en construc... siguen constru... siguen construyendo sobre qué pasó con este político, este activista y esas cosas. Actualmente están desarrollando sobre... el... están desarrollando sobre los políticos latinoamericanos
E: ¿Te parece si conversamos un poco sobre Marianela? Porque te pasaron cosas muy distintas con Marianela
E10HW: Mjm (afirmación)
E: ¿Cómo llegaste a este libro?
E10HW: Llegué a este libro porque la profe de la profe de literatura me había pedido que yo lo leyera para contestar algunas preguntas. Y decidí leerlo
E: ¿Esa pregunta en qué contexto se dio, en una prueba, una cosa así?
E10HW: En una tarea
E: En una tarea. ¿No les hacen pruebas de libro en el colegio?
E10HW: En mi colegio las pruebas son inexistentes
E: No existen las pruebas
E10HW: No existen las pruebas. Lo único que se acerca a prueba en mi colegio, son guías
E: ¿Y cómo son esas guías?
E10HW: Me preguntan sobre qué... cómo es este personaje, es verdadero o falso y esas cosas
E: ¿Y eso lleva nota?
E10HW: Sí, lleva nota
E: ¿Y eso cada cuánto tiempo hacen?
E10HW: Actualmente no tanto, pero en 2019, sí hacían hartito que recuerde
E: ¿Y siempre era la lectura de un libro y después la guía?
E10HW: Sí
E: ¿Y ese libro cada uno lo leía dónde?
E10HW: Ese libro yo lo leía solamente en mi casa
E: Leías en tu casa y después hacías la guía ¿en el colegio o en la casa?
E10HW: En el colegio
E: Durante la clase
E10HW: Mjm (afirmación)
E: ¿Y ahí podías hacerlo con compañeros o siempre solo?
E10HW: Yo lo hacía solo
E: ¿Pero podía ser en grupo?
E10HW: No, solo
E: ¿Siempre solo?
E10HW: Sí

E: ¿Y cuándo contestaban esas guías tenían que estar quietos respondiendo o se pueden parar, pueden moverse, conversar con alguien?

E10HW: Ee algo así, algo así

E: ¿Algo así como cuál opción?

E10HW: Algo así como que podía levantarme y esas cosas, pero nada de... a veces hablábamos. A veces hablábamos, pero hay otras veces que estábamos en silencio

E: Entiendo. Oye, ¿entonces esta profe te pidió que leyeras Marianela para responder una guía?

E10HW: Sí

E: ¿Y a ti no te gustó nada Marianela?

E10HW: No me gustó el libro

E: ¿Por qué? ¿Qué crees que no te cautivó de Marianela?

E10HW: No entendí nada

E: Ah, ya y está como desconectado de tus intereses

E10HW: Sí, super desconectado

E: O sea aquí no fuiste inventando nada, aquí no fuiste...

E10HW: No

E: ¿No te pasó nada de eso?

E10HW: No me pasó nada de eso

E: ¿Y lo leíste igual completo?

E10HW: Lo leí lo leí igual

E: Ya, ¿oye, y el saber que era para el colegio, de alguna manera te obligó a leerlo?

E10HW: Em... ¿Qué si el colegio me obligó?

E: Sí

E10HW: Creo que sí. Sí

E: ¿Y si tú no te sientes motivado con la lectura y no lo lees, qué pasa con la guía?

E10HW: Mm... me tengo que aguantar una negativa

E: ¿Una nota negativa, o no hay notas tampoco?

E10HW: Hay notas

E: En ese caso tienes que aguantar no más tener una nota negativa

E10HW: Sí

E: ¿Y cuando tú fuiste leyendo Marianela y no te pasaba nada, no te cautivó ni nada, igual hiciste un esfuerzo para leer la historia?

E10HW: Igual hice un esfuerzo. Igual hice un esfuerzo grande en leer completo ese pedazo de basura

E: ¿Y eso para enfrentarte a la guía?

E10HW: Sí

E: ¿Y tú más o menos conoces las guías, sabes lo que te van a preguntar?

E10HW: Sí. Al final cuando terminé de leerlo yo estaba como 'Uf, al fin'

E: Y nunca conectaste con los personajes, no te sentiste representado en la historia, nada

E10HW: No. Nada de na de na de na de na

E: ¿Y cómo fue, por lo tanto tú crees que hubo algún en ti con esa lectura, hubo algún aprendizaje o algo?

E10HW: Pensé que las novelas románticas era una proquería

E: Esa fue tu conclusión

E10HW: Mjm

E: Por lo tanto, asumo que no te motivó a leer otra historia

E10HW: No me motivó a leer ninguna que sea de romance

E: Ajá, entiendo. Oye y cuéntame un poquito sobre esta famosa guía. En qué consistió, qué tipo de preguntas tenía

E10HW: Preguntas sobre preguntas sobre qué carac... cuál es la característica física o psicológica... física o psicológica de este personaje. O que este personaje a dónde iba y esas cosas. Básicamente relacionad... cosas, preguntas relacionadas con la trama

E: ¿Y tú ya estás como acostumbrado a estas guías, siempre son iguales?

E10HW: Estoy acostumbrado a estas guías

E: ¿Siempre son iguales?

E10HW: Sí

E: ¿Y si tú tuvieras que poner un número, así como cuántas de estas guías al año realizan?

E10HW: Em... chupaya... como una quizás, o dos, no sé

E: ¿O sea te dicen que leas un libro al año, porque esta está asociada a los libros, no?

E10HW: Un libro al año

E: Un libro al año

E10HW: Actualmente no están pidiendo nada de libros

E: ¿Y qué están leyendo actualmente, cómo están haciendo la lectura literaria?

E10HW: ¿De libros?

E: Yo me quedé leyendo uno pero todavía no lo termino

E10HW: Es este de acá, una novela histórica

E: ¿Y ese es por el colegio?

E10HW: No, este es más porque yo lo decidí

E: Ah ya, ¿pero eso no va a entrar en ninguna nota, eso es por tu cuenta?

E10HW: Es por mi cuenta

E: Oye y bueno, tu aprendizaje fue que no te gustan las novelas románticas, ¿y te fue bien e la guía?

E10HW: Me fue bien, de todos modos me fue bien

E: ¿Y cómo es eso de algo que no te guste, de algo que no conectaste nunca, igual te va bien?

E10HW: Tuve que dar el esfuerzo no más, porque por el promedio lo hago

E: Y no fue necesario hacer una conexión emocional, creativa, como te pasa con las otras cosas que lees, bastaba con conocer la historia no más

E10HW: Sí, bastaba con conocer la historia no más

E: ¿Y habitualmente te pasa eso con los libros que son del colegio, que basta con conocer la historia?

E10HW: Me pasa eso

E: ¿Cuáles crees tú que son las principales diferencias entre una experiencia y otra?

E10HW: Ee creo que las experiencias positivas, ee a ver, las experiencias positivas creo que pasan más cuando leo un libro por mi cuenta, que cuando me lo recomienda el colegio

E: ¿Oye por qué crees que pasa eso?

E10HW: Porque siento que estas historias... siento que me conecto más a una historia si yo lo leo porque yo quise solamente

E: ¿Y cuándo dices 'me conecto más' dices hacer conexión en qué sentido?

E10HW: Em conexión más de motivación

E: Una cuestión más emocional, quizás

E10HW: Sí

E: Y en las que te sugiere el colegio no te pasa eso

E10HW: Mjm (afirmación)

E: ¿Nunca te ha pasado con un libro del colegio que te guste igual y conectes?

E10HW: ¿Con algún libro que me gusta, esta motivación?

E: Sí

E10HW: Ee no

E: mira, hay algo que me pareció super interesante que dijiste al principio, que para ti un buen lector es alguien que lee, se inspira y luego hace un nuevo producto, genera algo nuevo

E10HW: Sí

E: ¿Hay actividades en el colegio donde hagan eso?

E10HW: Sí, una vez

E: ¿Qué actividad fue esa?

E10HW: Me pidieron que yo... a ver, déjame buscar... déjame recordar cómo era la tarea... déjame pro favor. Era, se suponía... que tenía que crear como una mini historia... y eso. Una mini historia no más

E: ¿Y te sentiste cómodo con eso, sientes que sirvió?

E10HW: Me sentí cómodo. Al final hice una mini historia de Christine

E: Oye y me decías que en tu colegio no existen las pruebas

E10HW: Mjm (afirmación)

E: Que las guías so lo más cercano a una prueba

E10HW: Sí profe

E: ¿Y qué opinión te merece eso, que no exista pruebas?

E10HW: Mi opinión es que... em... ta bien no más, me tranquiliza no más

E: Oye y respecto de Marianela quiero hacerte la última pregunta. Cuando leíste Marianela, ¿todavía estabas enamorado de esta niña de quien estabas enamorado?

E10HW: Sí

E: Y pese a que estabas con esa emoción de amor, ¿no conectaste con esta historia romántica, no te sentiste representado con esa historia de amor?

E10HW: No, no me sentí representado

E: ¿Por qué crees que pasó eso si estabas sintiendo algo similar a la trama de la historia?

E10HW: No sé qué te puedo responder pero ee no tengo ni la menor idea por qué no pude conectar con el libro. Quizás porque había una relación entre un hombre adulto y con una... no sé con una mina de 18 años, algo así

E: No entraste en conexión. Ahora vamos entrar a la última fase de la entrevista y esta no tiene que ver con tus experiencias positivas ni negativas, sino que tiene que ver con tus clases en general, ¿vale? Me gustaría que me contaras cómo son en tu colegio las clases de literatura, qué es lo que hacen habitualmente, cómo hacen los profesores la clase, qué acciones realizan, en términos generales

E10HW: ¿Cómo son las clases? Ee virtuales

E: Y cuéntame un poquito las clases virtuales, ¿qué es lo que hacen, cómo son?

E10HW: Me es difícil. Es difícil porque yo intento hablar pero un compañero habla y esas cosas, yo tengo que usar un botón de levantar la mano y esas cosas. No se siente como en el col... es más fácil en la sala que en la computadora

E: Oye, entonces cuéntame esas experiencias de la sala, ¿cómo es habitualmente la clase en la sala?

E10HW: Las clases en la sala. Cómodo, la verdad. Me siento más conect... me siento más un poquito tranquilo, pero no tanto, porque debido a la cuarentena, no puedo ir a los otros cursos. Como que me pierdo de la esencia esa

E: ¿De cuál esencia?

E10HW: De sentirme como en el colegio, cuando estoy en el colegio veo a todos los cursos.

Ahora solo puedo ver a mi curso y a otro, que creo que es el 3°. Digo digo digo 4° medio

E: Por eso digo, hablemos un poquito sobre las clases del colegio. Haz memoria, hasta antes de la pandemia, ¿cómo eran las clases en la escuela, cómo se daban las dinámicas, qué hacían los profes? Estamos hablando de la clase de literatura, por supuesto

E10HW: En la clase de literatura em teníamos que, bueno, copiar lo que escribía la profesora, contestar preguntas y esas cosas. También nos recomendaba algunas veces escribir algunas cosas o leer algunos libros

E: ¿Y en la clase no leían literatura, en la misma clase?

E10HW: En la misma clase sí, leíamos libros, interpretábamos personajes

E: ¿Cómo es eso de interpretábamos personajes?

E10HW: Que en algunas ocasiones nos hacían leer un libro que parecía más hecho para una obra de teatro y como no había ningún narra- no había ningún narrador que decía por ejemplo la casa era lalalala no, era puro diálogo

E: ¿Y lo interpretaban con tus compañeros?

E10HW: Sí

E: ¿y cómo te sentías con esa actividad?

E10HW: Me sentía bien, me gustaba tomar el rol de los personajes expresarme y eso

E: ¿Y cuando la profesora dicta, o sea cuando la profesora escribe en la pizarra y ustedes copian, qué es lo que ella escribe en la pizarra?

E10HW: Ee escribe sobre cómo se llama el autor, preguntas, eso

E: ¿Ven materia también?

E10HW: ¿Materia? Sí

E: ¿Y qué materia ven en las clases, más o menos pa entender?

E10HW: Em materia, eee materia... podemos ver acerca de la época y esas cosas

E: ¿Y después cuando leen desarrollan como estas guías durante la clase que tú me contabas también?

E10HW: Mjm (afirmación)

E: ¿Y en estas guías, qué te preguntan durante la clase?

E10HW: ¿Cómo que perdón?

E: Sí, que durante las clases igual desarrollan estas guías que tú me contabas

E10HW: Mjm (afirmación)

E: ¿Y qué les preguntan en esas guías durante la clase?

E10HW: Nos preguntan sobre los personajes y esas cosas

E: ¿Parecido a lo que me contabas antes?

E10HW: Mjm (afirmación) o cosas del autor

E: ¿Y hay alguna experiencia que tú recuerdes en la misma clase que haya sido bonita para ti, así como esta obra de teatro, esta interpretación?

E10HW: Em me acuerdo que empezamos leyendo un libro que... a ver, creo que era el autor este era de España, ¿cómo se llamaba? Eee no me acuerdo del libro este... me acuerdo que el autor fue ejecutado... ee a ver... a ver... ¿cómo se llamaba este autor? A ver... Ay dios mío, no me acuerdo del libro

E: Ya, pero no te preocupes, cuéntame no más

E10HW: Pero me acuerdo que era... que las prin- los personajes principales eran mujeres y... había una de ellas que era súper controladora y que no quería que ninguna de sus hijas... quería el mat- quería que sus hijas se casaran con un... que sus hijas no se casaran con ellos quie- con que ellas quieran, sino con alguien que le beneficia económicamente a la familia. Matrimonio arreglado

E: ¿Y esa para ti fue una buena experiencia?

E10HW: Una buena experiencia

E: ¿Y fue una buena experiencia por el contenido de la obra o por el contenido de la clase?

E10HW: Por lo que hicimos en la clase

E: ¿Qué hicieron en la clase?

E10HW: Interpretamos a los personajes

E: Ah, en este como la obra de teatro que tú me decías

E10HW: Sí, leíamos el libro y interpretábamos a los personajes

E: ¿Y esta idea como de la comprensión de lectura, la hacen durante la clase o no hacen mucho comprensión de lectura?

E10HW: Em... no tanto

E: ¿Y en la clase de literatura entonces no analizan los textos desde la comprensión de lectura?

E10HW: No

E: ¿De qué manera lo analizan?

E10HW: De manera lo analiza... a ver, como decir... vamos a analizar desde la perspectiva desde la perspectiva

E: ¿De quién?

E10HW: Mm a ver, chita, perdón ¿Cuál es la pregunta?

E: ¿Cómo analizan las obras durante la clase?

E10HW: ¿Cómo analizamos las obras durante la clase? Lo analizamos desde la perspectiva de la época, si esta es un crítica, si esta es una crítica social o... o sea si es la visión del autor, o no

E: ¿Y hay actividades que desarrollen tu creatividad? Ya que tú eres muy creativo, estás escribiendo siempre, estás pensando en juegos para crear en el computador, ¿en el colegio tienes espacio para desarrollar esa creatividad?

E10HW: ¿En el colegio? Em... qué te puedo decir... cuando estoy solo se me ocu- se me ocurren ideas

E: ¿Y durante la clase?

E10HW: No

E: ¿Por qué no se te ocurren durante la clase?

E10HW: Porque prefie- porque cuando estoy solo porque por alguna razón, cuando estoy solitario, las ideas me vuelan

E: ¿Y en la clase no te pasa eso?

E10HW: Mm m (negación)

E: ¿Y por qué te pas-
E10HW: Quizás porque
E: ¿Sí?
E10HW: Quizás porque me concentro conmigo mismo
E: ¿Cuándo estás solo?
E10HW: Mjm (afirmación)
E: ¿Y cuando estás en la clase qué es lo que te pasa con esa concentración?
E10HW: Mm... la concentración pues... esa concentración se dirige a otro lado
E: ¿A qué lado, según tú?
E10HW: Al de las clases
E: Aahh
E10HW: O al... o... a los gritos... lo que dicen los compañeros
E: ¿Y eso te desconcentra un poco?
E10HW: Mjm (afirmación)
E: Perfecto. Te voy a hacer las últimas tres preguntas, ¿bueno?
E10HW: Okey profe
E: ¿te has sentido bien, cómodo, sin ningún problema?
E10HW: Me he sentido bien
E: Ah que bueno. Mira, me gustaría que me cuentes, recordando lo más que puedes, para atrás desde tu infancia, hasta hoy día, en las clases de literatura, cuáles son las actividades más recurrentes que realizan, ¿qué es lo que más pasa, qué es esa acción más frecuente en la clase de literatura desde que tú te acuerdes hasta hoy día?
E10HW: Ee de niño, cuando era un niño no me gustaba leer, no me gustaba leer y debido a eso desarrollé un sistema del habla bien retrasado, como que conozco pocas palabras y me expreso... me cuesta expresarme por eso
E: ¿Por eso no te gusta mucho estar con las personas?
E10HW: Mjm (afirmación)
E: Pero cuando creas te sientes en libertad de decir y expresarte como te salga
E10HW: Sí
E: Ajá ¿y cómo recuerdas las clases para atrás, qué es lo más común que ocurre en las clases? Si tú me deci 'mira, la mayoría de mis clases son así', ¿cómo son la mayoría de tus clases?
E10HW: La mayoría de clases eran como... la mayoría de las clases en mi infancia creo yo, eran... qué te puedo decir, a ver... era sobre dibu- era sobre dibujar los personajes y... eso creo yo
E: ¿Y ahora más grande?
E10HW: Es sobre escribir las la personalidad, la perspectiva y esas cosas
E: ¿Escriben hartoo en clases hoy día, ahora que ya estás más grande?
E10HW: Sí, escribimos hartoo
E: ¿Y qué es lo que escriben, harta materia o hartoo de tus propias ideas?
E10HW: Actualmente materia
E: Penúltima pregunta
E10HW: Y también...
E: Dígame
E10HW: Y también mis propias ideas
E: ¿Porque te lo pide la profesora o porque a ti se te ocurre no más?
E10HW: Porque a mí se me ocurre
E: ¿Y eso lo tienes en tu cuaderno, registrado, tus propias ideas?
E10HW: Mm las improviso, más bien
E: Oye, sabes que me gustaría mucho si tú me pudieras compartir la historia que creaste, ese creepypasta que creaste sobre el libro ee se me olvida el nombre, de tu libro favorito
E10HW: Ee okey. Momento profe
E: ¿Lo tienes en Word?
E10HW: Lo tengo en Wattpad
E: ¿Y cómo podríamos hacer para que me lo mandes?
E10HW: Ee te puedo compartir... puedo hacer un copiar y pegar

E: Ah, ya. Te agradezco infinitamente. Me gustaría mucho conocer esa... Oye, mientras... o si quieres eso lo haces después cuando terminemos, para que

E10HW: Profe, no tengo ningún problema en enviarte todo el tex- todo todos los párrafos. No tengo ningún problema, te lo juro

E: Me lo envías después que terminemos, ¿te parece?

E10HW: Ya, por Whatsapp será

E: Listo, ningún problema. Oye, nos quedan dos preguntas. Me queda claro, y aquí corrígeme, que hay dos T que leen, un T que lee por su cuenta, que hace ciertas cosas muy creativas, que inventa, qué sé yo y un T en el colegio, que es menos creativo porque hace lo que le piden en el colegio, ¿cuáles son los aprendizajes que la lectura te ha dejado? ¿Con qué aprendizaje te quedas tú de tu relación con la lectura? Ya sea cuando lees solo o cuando lees en el colegio

E10HW: O sea el aprendizaje que obtuve en literatura es mm... aprender sobre nuevo nuevas técnicas de escribir, nuevos géneros, nuevos tipos de ee de lo que pasa en la trama, ya sea clichés y eso

E: ¿Y esos son como del colegio?

E10HW: Sí, también a modo de lectura personal

E: ¿Y cuando has leído por tu cuenta qué otras cosas has aprendido o lo mismo, no hay otros aprendizajes que hayas hecho?

E10HW: Ee por lo que yo he visto... yo leo los libros una no como para ponerme a filosofear, sino para entretenerme no más

E: O sea tu aprendizaje está como en la entretención

E10HW: Sí

E: ¿Y para crear, no lees para crear tus propias historias?

E10HW: Ee para ¿Qué cosa?

E: ¿No lees para crear tus propias historias?

E10HW: También... Leo por los dos motivos

E: ¿Cuáles dos motivos, entretenerme era uno?

E10HW: Uno: entretenerme. Dos: crear nuevas ideas

E: ¿Y esa lec...

E10HW: De hecho hoy... de hecho hoy... de hecho hoy mismo, por estar tan obsesionado con esta historia distópica, se me ocurrió la idea (risa) de crear varios personajes que son malos malos, pero malos malos malos malos malos malos

E: ¿Y estos aprendizajes de entretenerme, crear, inventar, los has aprendido por lo que lees por tu cuenta o lo que lees en el colegio?

E10HW: Por lo que leo en mi cuenta

E: ¿Y en el colegio no?

E10HW: Mm no

E: ¿Por qué eso no lo has aprendido en el colegio?

E10HW: ¿Perdón?

E: ¿Por qué crees que eso no lo has aprendido en el colegio?

E10HW: No sé profe, no sé cómo contestar esa pregunta

E: Perfecto. No te preocupes. Te voy a hacer la última pregunta. Considerando tus experiencias buenas, tus experiencias malas, considerando lo que lees por tu cuenta, considerando toda tu relación con la literatura, cuál sería para ti, la clase perfecta en el colegio. ¿Qué tendrían que hacer ustedes, qué tendrían que hacer los profes, cómo describirías una clase perfecta en el colegio?

E10HW: Una clase perfecta para mí es que un día nos ponen a leer o hacer un Power Point de cualquier historia que nos guste, ya sea si es de Internet o es un libro

E: ¿Y qué más tendría que pasar, te tendrían que decir ahora invente su propia historia, qué más?

E10HW: Más que crear mi propia historia, también hacer Power Point de las historias que a mí me gustan, ya sea no importa si sea un libro o una historia de Internet

E: ¿Y hacer qué con esa historia?

E10HW: Mm hacer un Power Point explicando todo

E: ¿Y eso compartirlo con tus compañeros?

E10HW: Sí

E: ¿Eso pa ti sería perfecto?
 E10HW: Sí
 E: ¿Y por qué eso sería perfecto?
 E10HW: Porque me hace sen... me hace compartir con mis compañeros lo que a mí me gusta
 E: ¿Y ahí no te daría vergüenza hablar?
 E10HW: Un poco un poco un poco un poco un poco. Específicamente con esta historia distópica porque ee quién sabe que va a- mis compañeros van a decir ah, miren, el Tomás es un nazi
 E: ¿Pero no te da vergüenza expresarte si pasara esto?
 E10HW: Un poquito de vergüenza porque mi vocabulario
 E: ¿Y si no pasara esto igual te da vergüenza expresarte? ¿Cuando la profe te dice oye dame tu opinión, tú igual la das o te da vergüenza?
 E10HW: Sí me da vergüenza
 E: ¿Y la profe en la clase te pide tu opinión?
 E10HW: Sí
 E: ¿Harto, poco?
 E10HW: Poca
 E: ¿Pocas veces pide tu opinión o pocas veces pide la opinión de tus compañeros?
 E10HW: Pocas veces pide mi opinión
 E: ¿Y del resto de tus compañeros?
 E10HW: Ee a veces
 E: ¿Y por qué a ti te pide poco tu opinión?
 E10HW: No sé
 E: ¿Y tú crees que te pide menos la opinión que al resto de tus compañeros?
 E10HW: Eso creo
 E: ¿Y qué opinas de eso?
 E10HW: No me afecta bastante, no me da tristeza ni nada, básicamente, todo normal
 E: ¿Y a los compañeros que más les pide la opinión es a los que les va mejor en la asignatura?
 E10HW: No, varía no más. Es puro al azar

ESTUDIANTE 11

E: Entonces antes de meterme de lleno en lo que tú escribiste, me gustaría que me comentaras un poco como tú te autodefinirías como lectora, quiero decir para ti, eres una buena lectora, una mala lectora, cómo te llamarías a ti misma
 E11MSM: Eee yo creo que soy como una buena lectora, pero he estado como en un *bloqueo* (señala comillas con los dedos) de lector, hace como uno o dos años no he leído mucho, pero antes yo leía así bastante, pero yo creo que soy... bueno, era buena lectora, solamente que ahorita también no sé, por algunos factores de no sé, del exterior, ahora la PTU y todo eso no he tenido tiempo para leer y aparte ahora como el bloqueo de lector tampoco me lo ha permitido
 E: A ver, desarrollemos un poquito eso, primero que todo para ti qué significaría ser un buen lector
 E11MSM: Em yo creo que alguien que lee como constantemente y cosas que les gustan, o sea como las lecturas del colegio es como ya, uno se los lee, bueno, el que se los lee, ee puro para hacer la prueba o el trabajo, sacarse una buena nota, sino porque de verdad le nace hacerlo y lee lo que le gusta y todo eso
 E: Me dijiste que habían unos factores que han hecho que tú dejes de ser una buena lectora, ¿cuáles son esos factores?
 E11MSM: Emm no sé, yo creo que es como que leí un libro que me gustó mucho y como que 'aah, nada lo iguala ahora', entonces como todo lo que leía era como 'aa no no le llega ni a los pies', entonces como que lo dejaba y entonces intentaba buscar otro libro que fuera como igual y no... lo encontraba
 E: ¿Y qué libro fue eso?
 E11MSM: Ooh, ya no me acuerdo, creo que era como algo de la saga de Cazadores de Sombras o de Una corte de rosas y espinas, que son como libros que son más como de mi

gusto, por así decirlo, son más que todo como sagas, entonces fue como el último libro de una saga así que me gustó mucho, fue como 'oh, no, fue brutal, fue épico' entonces ahora como encontrar algo, como empezar de cero otro libro era como raro, y después ya los estudios y la pandemia fue como lo fui dejando de lado

E: Mencionaste la PTU, ¿por qué sientes que la PTU de alguna forma te saca del espacio de la lectura?

E11MSM: Porque siento que tengo que poner como más tiempo en estudiar, por así decirlo, yo soy una persona de esas como muy *obsesiva* (señala comilla con los dedos), entonces veo algo que me gusta, es como 'no, lo quiero terminar y lo quiero terminar ya', entonces si me pongo como a leer también, va a ser también capaz me voy a enfocar mucho en leer y voy a dejar de lado como el estudio, porque si me llago a encariñar mucho con el libro

E: ¿Tú en qué curso estás?

E11MSM: En 4°

E: 4° medio, tus otros dos compañeros que estuvieron el otro día, ¿también están en 4° medio?

E11MSM: Sí

E: Entonces cuando tú lees te da como miedo engancharte mucho, porque te enganchas con los libros, según me parece

E11MSM: Sí

E: Y cuando te enganchas mucho con un libro dejas de lado otras cosas

E11MSM: A veces, o sea como que digo 'ah, bueno, un capítulo más y de ahí no sé, me pongo a estudiar' y ya como que son las 11 de la noche, 'bueno, a mimir' y como que bueno, lo dejo de lado

E: ¿Y de a dónde viene ese gusto por los libros, tu familia, en el colegio, cómo se forma?

E11MSM: La verdad como que fue primero porque como que en 2015-2014 estaban de moda esos libros, como Los juegos del hambre, Divergente, como ese género distópico y dije, 'oh, yo también quiero ser cool, quiero ser de la moda', entonces dije me voy a comprar Divergente, que fue como el primer libro que leí así como por gusto y dije 'oh, wau' y me dí cuenta que no era ni mucho ni siquiera por moda, sino porque me gustaba y como que de ahí comencé como a leer los libros

E: Cuando tú dices 'el primer libro que leí por gusto' quieres decir un libro fuera del colegio, ¿a eso te refieres?

E11MSM: Sí

E: Ah, okey

E11MSM: Sí, o sea como que yo dije 'ya, lo voy a comprar', porque igual a veces los libros suelen ser caros, entonces y al final lo compré y bueno, me gustó

E: Fue porque de alguna forma quisiste estar como a la moda de lo que las otras personas estaban haciendo

E11MSM: Sí

E: ¿Y esas otras personas quiénes eran, tus compañeros del colegio?

E11MSM: Como las redes sociales más que todo y además que todo por las películas, porque las películas y los libros dije mm bueno, yo también quiero ver qué tal, porque decían que era super bueno, era así como super super popular y quise probar con los libros a ver y bueno, después ya me dí cuenta que no era tanto por la moda, sino que era por gusto

E: ¿Y en tu familia hay personas que sean lectoras?

E11MSM: Mm no

E: ¿No se da mucho eso? ¿Y cuando tú leíste te divertías, primero lo comentaste con alguien, lo comentaste en redes sociales, cómo fue eso?

E11MSM: Em con una amiga, que ella también leía li- ella también leía ese estilo y... creo que solamente ella porque los otros eran o veían las películas o no veían ninguna porque simplemente no le gustaban las distopías y cosas así

E: ¿Y esa amiga es del colegio?

E11MSM: Ee no, es que yo soy de Venezuela, entonces en Venezuela fue cuando yo empecé a leer por así decirlo y ahpi esa amiga que yo comentaba los libros

E: ¿Y cuándo llegaste tú a Chile?

E11MSM: Hace como casi 3 años

E: ¿Y has podido establecer comparaciones entre como se trabaja la lectura aquí y en Venezuela?

E11MSM: Em sí

E: ¿Qué te parece a ti, son distintos, son parecidos?

E11MSM: Yo creo que aquí le hacen más ahínque en la lectura, en Venezuela leí a penas como 2 libros, así que me hubiesen dicho y la verdad, o sea me había mandado a leer como 3, solamente me leí como 2 porque uno nadie lo leyó y creo que nunca hicimos una prueba, entonces no les- les daba como igual los libros ahí, en cambio a quí como que sí lo hacen, o sea le ponen como más más libros, aparte de trabajos y pruebas y cosas así, entonces como que se enjuicia (min 6:15 no entendí) más

E: ¿Aquí te va bien en las notas?

E11MSM: Em sí, yo creo

E: ¿Sí, en lengua y literatura? ¿Cómo se llama en tu colegio, lenguaje cómo se llama?

E11MSM: Eee lenguaje

E: Ya, ¿cómo te va en lenguaje en cuanto a nota?

E11MSM: Aah me va bien

E: ¿6,0 ; 7,0?

E11MSM: 7,0

E: ¿Puros 7,0?

E11MSM: Obvio

E: ¿En serio? Que bueno, mira tú

E11MSM: Sí

E: Oye ya, entonces, te va bien con las notas, sientes que eres una buena lectora cuando lees por gusto cuando le dedicas más tiempo, pero han pasado cosas que de pronto te distancian un poco y entre ellas mencionaste a PTU, ¿hay alguna otra cosa que sientes que te distancie?

E11MSM: Eee no (con duda)... o sea no, no creo. Pero también como o cambié como de celu, ahí yo tenía mis libros descargados y era como que se me borraron mis libros y tengo como que volver a descargarlos y todo eso, entonces es como tedioso a veces como buscarlos y todo eso

E: O sea que tienen que haber ciertas condiciones para que tú sientas que estás siendo una buena lectora, ¿serías capaz de identificar cuáles son esas condiciones que tendrían que existir?

E11MSM: Emm... como el... el disponer de un espacio por así decirlo y como un tiempo, como como decir 'ya, tengo esta hora libre o algo así, así que puedo dedicarlo a la lectura', no tanto como el estar leyendo mientras veo una serie o mientras estoy haciendo otra cosa porque siento que no me concentro y no le presto atención, entonces como tener un como una burbuja, por así decirlo, para poder sentarme y disfrutar mejor

E: ¿Y en la escuela hay espacio como para eso sientes tú?

E11MSM: Em cuando estaba en presenciales a veces como que disponían una hora para leer, pero yo sé que los compañeros no leían, yo tampoco leía en esa hora, era como el recreo y típico que decíamos 'ah, recreo' y no hacíamos mucho la verdad, porque era estábamos como todos y todos hablaban y no era una instancia precisamente calmada

E: ¿Y con quién estaban en esa hora de lectura, con algún profesor o estaban solos?

E11MSM: Em con un profesor

E: ¿De lenguaje o no necesariamente?

E11MSM: Sí, no, de lenguaje, es que por ejemplo teníamos un módulo de dos horas el lunes y el martes teníamos una sola hora de lenguaje y ahí aprovechaba de decir 'ah, bueno, este va ser un espacio de lectura, para que aprovechen y vayan leyendo el libro que tenemos que leer este mes' y ahí se supone teníamos que leer, pero no era precisamente lo que se hacía

E: ¿Y qué es lo que ese profe hacía? Porque claro, entiendo lo que buscaba, entonces ese profe decía 'bueno, si tengo 3 módulos, destino uno para que avancen la lectura mensual, qué sé yo', ¿pero había alguna actividad, el profe iba leyendo juntos o él decía 'la hora es suya, lean', cómo era eso?

E11MSM: Ee la hora era nuestra, como que siempre decía 'ya, pueden aprovechar la hora para leer' y aparte teníamos co- teníamos como un cuadernillo, por así decirlo de lectura en el cual poníamos 'ya, avancé tantas páginas, esto lo resalto, esto no me gustó, quedé en este capítulo'

y no sé, ahí le entregamos el cuadernillo al profe y él lo firmaba para asegurarse que habíamos leído y eso al final también era una nota, nota como del proceso de trabajo en clase, para saber si habíamos trabajado en esa hora

E: Ah, mira que interesante. ¿Y ese cuadernillo em quién se los pasaba, ustedes tenían que llevar su propio cuadernillo?

E11MSM: Nosotros lo llevábamos

E: ¿Y el profe lo que hacía era leer lo que ustedes escribían ahí?

E11MSM: Sí, y después lo firmaba

E: Y eso se transformaba en una nota

E11MSM: Mjm (afirmación)

E: Y pese a que tenía una nota, tú me decías que tus compañeros en general no aprovechaban mucho ese espacio para leer

E11MSM: Sí, es que uno podría decir, 'no, leí desde la 20 hasta la 30' y echarles unas ojeadas así rapidito y decir 'no, si Pepe le dijo a María... no sé, que la odiaba' y la profe como que 'ah, bueno, sí eso pasó' y lo firmaba, entonces tampoco era algo 100% fidedigno lo que eso puede llegar a escribir ahí, o sea se puede llenar fácilmente falsificar, por así decirlo

E: ¿Y eso era en el fondo, tú escribías lo que tú querías o había... quiero decir, tú escribías de lo que leíste?

E11MSM: Mjm, sí

E: A ver si después retomamos un poquito eso, que me pareció bien interesante. Conversemos un poco sobre tu buena experiencia con La granja de los animales

E11MSM: Mjm (afirmación)

E: Cuéntame un poquito, qué pasó con este libro, estabas en 2° medio, ¿estabas en este mismo colegio?

E11MSM: Mjm (afirmación)

E: ¿Cuando tú llegaste desde Venezuela, llegaste directamente a este colegio, no has tenido otra experiencia?

E11MSM: No

E: Entonces cuéntame un poco, llegaste presencial

E11MSM: Mjm (afirmación)

E: Y cuéntame, cómo fue esta experiencia con la granja de los animales

E11MSM: Mm yo creo que estuvo bien, es que me gustó, porque, bueno, como ha sabido, a mí no me gustan mucho las lecturas de que los colegios dan, pero esa la encontré interesante, no sé si es más que todo porque es mi tipo de lectura, por así decirlo así como la secuela de Divergente, Los Juegos del hambre, como esas cosas de antes, por las cuales yo inicié a leer, que igual es distópico el género, no sé si por eso igual me gustó más o fue por el tipo de escritura, o porque era un autor, en general como más reconocido, pero me gustó mucho, y además, como estábamos viendo también... como que se sentía que las materias se integraban la una a la otra con historia y por ejemplo si teníamos una prueba de historia no sé, sobre la guerra fría y era como 'ah, pero acuérdate, es como La granja de los animales, que este se escapó y este era Hitler' y el tipo como 'oh, claro, historia y la Granja de los animales' y era como, como que se integraban juntos y se complementaban, entonces era como... era cool

E: ¿La Granja de los animales era un libro del plan de lectura de los que se lee mensualmente?

E11MSM: Mjm, sí

E: Oye y estas narraciones, o sea cuando tú deci 'ya, estoy en la clase de historia y el profe está hablando y tú empezaste a hacer conexión, esto me recuerda a La granja de los animales'

E11MSM: Mjm

E: ¿Eso ocurrió porque alguien lo intencionó o porque alguien hizo alguna actividad para eso, o porque tú llegaste a eso e hiciste sola la conexión?

E11MSM: Em, antes de leer los libros, la profe hacía como un... una especie como de una, como análisis, tipo hablaba como del autor, como de la obra y como había escrito entonces como en el contexto de producción decía que no sé, que lo había escrito entre tantos años, era como que 'ah, lo escribió entre...' no sé, no soy buena pa las fechas, entonces decía 'ah, en ese momento estaba la 2° guerra mundial o estaba la Guerra Fría' entonces la profe decía que igual se había inspirado en eso, porque estaba durante ese periodo y como el contexto de

producción igual tiene mucho que ver con las obras, como que yo poco a poco fui diciendo como que 'oh, como que se parece y sí como que se ve muy influenciado' y ahí fui haciendo las conexiones.

E: Pero las hiciste tú sola

E11MSM: Sí

E: Ya, y el profe dijo 'ya, vamos a leer La granja de los animales', hizo una clase para el contexto de producción y después cada uno lee por su cuenta, ¿y entremedio daba esta hora una vez a la semana para que ustedes vayan haciendo una bitácora?

E11MSM: Sí, es que eso fue más que todo como en 1° medio, porque yo llegué a finales de 1° medio, haciendo como de oyente, por así decirlo, para ver cómo era... como era la escuela en Chile y vi que hacían eso, pero eso era como una profesora, en 2° llegó una pasante y ya dejó de hacer esas horas y nos tocó leer por nuestra cuenta, porque igual como que se dio cuenta de que no servía mucho esa hora y no sé, a veces nos hablaba de los capítulos o veíamos como adaptaciones, veíamos como caricaturas que hacían, cosas que hacían respecto de La granja de los animales, para que nos pudiésemos contextualizar más

E: O sea, hicieron cosas entremedio con el libro

E11MSM: Mjm (afirmación)

E: Ya, y si tú pudieras decirme un par de cosas, a ver, les mostraban caricaturas, me dijiste

E11MSM: Sí, sí, sí, si había una adaptación la mostraban, porque también leímos Como agua para chocolate y tiene una película e igual vimos la película en clases

E: ¿Y tú crees que eso sirve para irse conectando con los libros que tienen que leer?

E11MSM: Mm sí, creo que lo hace igual como más entretenido

E: Perfecto, o sea, les dan el libro, van trabajando estas adaptaciones, las películas, si es que las hay, ¿qué otras cosas hacen entremedio?

E11MSM: La profe ella hace a veces actividades para décimas y por ejemplo, para La granja de los animales nos había hecho hacer como un collage o como un meme, algo así hecho a mano, entonces era algo así como... uno igual tenía que buscar cosas del libro y era como más dinámico por así decirlo, entonces mientras leíamos el libro igual aplicábamos cosas del libro, antes de la prueba

E: ¿Y aquí pasaban algo de materia también o la materia está como por otro carril?

E11MSM: A veces también veíamos materia, era como que se turnaban o cuando ya teníamos todo lo del libro ya era como 'ya, ahora tienen que leer el libro y vamos a comenzar con la materia para la prueba' y veíamos como no sé, figuras literarias o cosas así que no tienen que ver necesariamente con el libro

E: ¿Y algunas veces veían materia que tuviera que ver con el libro?

E11MSM: Mm... no lo creo, creo que veíamos como materia en general del lenguaje y ella a veces hacía como referencias 'así como bueno, ustedes se recuerdan este capítulo, bueno esta figura, o sea este capítulo se ve mucho en La granja de los animales, se ve mucho la metáfora, porque es una metáfora de la 2° guerra mundial, la Guerra Fría y todo eso'

E: Déjame recapitular, tú siempre dime si estoy entendiéndote bien o si me equivoco, llega la profe o el profe y les dice 'vamos a leer tal libro', lo contextualiza y luego cada uno lo lee por su cuenta, además en clase van haciendo pequeñas actividades y después es la prueba, ¿estoy en lo correcto?

E11MSM: Mjm (afirmación)

E: ¿Eso es siempre, eso es con todos los libros?

E11MSM: Sí

E: Es una práctica que tú dirías como del colegio

E11MSM: Mjm (afirmación)

E: Y esas actividades, era como un collage me dijiste

E11MSM: O sea era como un meme, por así decirlo, pero pero yo le dije como collage, porque uno tenía que hacerlo como con varias fotitos

E: ¿Y recuerdas alguna otra actividad que hayan hecho?

E11MSM: Mmm ee 2° me- este año casi y no hemos hecho actividades, pero en 2° medio eran como cosas así, por ejemplo, una vez leímos Asesinato en el Orient Express y nos hicieron hacer como un telegrama, así como que teníamos que hacer como no sé, hacer un papel como viejito y mojarlo con café o cuando lo imprimimos ponerle como el tipo de letra que tienen los

telegrama y poner no sé, tal persona fue asesinada en el Orient Express y nos daban como las décimas

E: Entiendo y después llegamos a la prueba, ¿y esa prueba como es, cómo es la prueba, una prueba qué sé yo con alternativas, de comprensión de lectura, de selección, ¿cómo es la prueba?

E11MSM: En 2° medio eran puras pruebas y eran como una parte de alternativas y una parte de desarrollo, y el desarrollo se dividía en respuestas cortas y respuestas como ya más desarrolladas

E: ¿Y las preguntas eran sobre qué?

E11MSM: Eran sobre el libro como tal, por ejemplo las alternativas eran como no sé 'cómo se llamaba la mamá de Pepe' y salían como las opciones o 'qué le pasó a Lucia' y salían las opciones y ya después habían como otras de respuesta corta, que eran como un poquito más específicas, como no sé, 'a dónde fueron Pepe y María en su viaje' y uno tenía que colocar el libro o 'por qué Pepe abandonó a Lucia' y después venían las que eran más desarrolladas, que eran como, no sé, era como más profundas, entraban como más en específico, que eran más de desarrollo

E: Más como de interpretar las metáforas, qué sé yo

E11MSM: Sí, pero en clases online no hemos hecho ya pruebas, hemos hecho como trabajos, por así decirlo y, no sé, nos mandan a hacer ensayos sobre el libro o no sé, un esquema argumentativo sobre defender alguna postura del libro, cosas así, pero ya no hacemos pruebas

E: ¿Y cómo te sientes tú más cómoda, con cuál de las dos formas?

E11MSM: Mm yo la verdad como que me daban igual como cualquiera que las hiciera, pero ahorita es más entretenido hacer como los ensayos, cosas así, porque nos hacen así como decir más nuestra opinión, por así decirlo. Hemos estado leyendo libros que son más como interpretativos, o son como más de realismo mágico, son como más como que uno lo lee y es como 'oh, no entiendo lo que dijo', o sea es más como antiguo o sea tiene cosas más raras, entonces como de cierta manera, siento que en las pruebas la profe puede decir 'no, no es esta cosa, porque yo la entendí de esta manera', entonces no había espacio pa otras opciones que uno pudiera pensar, porque era como lo que decía la profe, porque así era la pregunta de la prueba, en cambio con los trabajos escritos es como que tú puedes plantear lo que tú crees, pero como los argumentos, los contraargumentos, cosas así, para defenderlo y la profe lo puede evaluar y no importa si está de acuerdo, pero si para ella es suficiente los argumentos que le planteas, pues te lo coloca bueno, entonces es más como inclusivo, por así decirlo

E: Después vamos a volver sobre La granja de los animales, pero te quiero hacer una pregunta que me llamó mucho la atención, tú me dijiste que habían libros que tú leías por tu cuenta, que llamaste lectura por gusto, ¿sí?

E11MSM: Mjm (afirmación), sí

E: Cuando tú lees por tu cuenta, la forma en que lees, ¿cuál es la forma en que lees? Porque en el colegio como que uno tienen una forma de leer, que tiene que ver con lo que tú me ibas diciendo ahora, de ir haciendo pequeñas actividades, en un tiempo que te asignan, cuando tú lees por tu cuenta, ¿vas copiando un poco esas actividades, tienes tu propio sistema de lectura, cómo es eso?

E11MSM: Em cuando yo leo por mi cuenta, yo leo más que todo en el celular, entonces yo solamente como que leo y ya y cuando hay cosas que me gustan las subrayo, como en las mismas opciones que tiene la aplicación del celu y no sé, por ejemplo si hay cosas que yo quiero resaltar, tengo como un código de color por así decirlo, digo ah, bueno, si sale una escena de una pareja que me gusta, pues no sé, la subrayo en rosita, entonces si sale en rosa es porque está la pareja que me gusta, o si lo subrayo de verde es una cosa que me dio risa o si no sé, si hay cosas, por ejemplo, del lenguaje que no entendía, lo subrayaba con rojo para poder decir 'ya, qué significa eso' y ahí yo iba a ver dónde lo había subrayado y podía ver lo que significaba. Entonces eso es lo que yo hago cuando yo leo por mi cuenta, pero no hago como actividades, cosas así, puedo buscar, porque si no entiendo algo, lo puedo buscar como por internet, así como ya qué significa eso, pero casi nunca lo hago porque me puede spoilear, entonces es como 'ah, no'

E: ¿Me puedo qué perdón?

E11MSM: Me puedo como spoilear, como que me dicen lo que pasa

E: ¿Y esa forma de leer como con código de colores de dónde viene?

E11MSM: Eh la verdad no sé, no sé y de hecho también tengo como los libritos que tengo como en físico, tengo uno que tiene como muchos post it, como esas etiquetas de colores pequeñas y también es como la misma cosa con el código de color, es que no sé, me gusta mucho como recordar eso, es como que, por ejemplo hay unos libros que yo leí como 3 veces, 2 veces porque me gustaban mucho, entonces era como 'ya, yo los subrayo porque yo sé que lo voy a volver a leer, entonces cuando lo vuelva a leer, voy a ver como lo que yo subrayé', por ejemplo en el celular, también me permite dejar como mensajes así como no sé, como que 'esto me gustó' o como que 'oh dios mio, me gusta esta pareja mucho' o 'esto me dio risa' entonces después puedo ver los mensajes y todo eso y se me hizo como entretenido

E: Ya, tienes tu código de colores, subrayas, marcas, algunas cosas, dices, las vuelvo a leer

E11MSM: Mjm

E: Te gusta ucho una pareja, te gusta mucho una escena, ¿qué haces con eso que te gusta mucho, por qué te gusta, en el fondo, o sea haces algo con eso, creas tu propia historia, lo transformas después en un dibujo, no sé, qué haces con eso que te gusta?

E11MSM: La verdad no sé, yo creo que solamente lo marco como por gusto, es como para sentirme como en paz, por así decirlo, es como no sé, si esto sale así como una cosa, es que la verdad no sé porque empecé a subrayarlo, como que estaba la opción con el celular como de marcar una página, pero también está la opción de subrayar algo específico, entonces encontré la opción que me gustaba mucho y decía 'ah, esto me dio como risa' lo voy a subrayar como no sé, del color predeterminado que ponía, que creo que era el verde y bueno, ahora el verde el color de cosas que me dieron risa o de cosas que son importantes para la trama para que no sé, cuando vuelva a leer más adelante, puedo buscar las cosas que subrayé, aparte salen como las cosas, todo lo que has subrayado en una sección especial y ya, entonces busco una información y la información yo la subrayo con azul, ahí puedo verla más que todo. Pero más que todo para sentirme como en paz, como que simplemente me gusta subrayarlo, como que digo 'ah, me gusta, lo voy a subrayar, ¿y por qué? Porque me gusta'

E: ¿Y cuando algo te gusta te gusta porque te conecta con alguna cosa en particular, no sé, te gusta porque te conecta con algún recuerdo de la infancia, con algo que estás viviendo o no sabes por qué te gusta no más?

E11MSM: O sea a veces no sé por qué me gusta, otras veces me gusta porque no sé, me gusta cómo está escrito, o si es algo que está envuelto en torno a un personaje siento, es porque no sé, siento que se siente como muy humano por así decirlo, como muy natural, como que conecto con eso como que no sé, me dio risa o así como algo como más natural, no como si fuese algo ficticio, sino como algo que en verdad pasó, que está pasando

E: ¿Y eso es porque te gusta ir conociendo otras historias, no, te llama la atención aprender de las otras personas?

E11MSM: Sí

E: ¿Y esos aprendizajes que vas viendo en los personajes, qué se yo, después los llevas para ti misma, es como que dices 'yo en una situación así yo actuaría de esta manera o no te pasa eso?'

E11MSM: Ah, sí (risa)

E: ¿Sí? ¿Te pasa habitualmente con los personajes?

E11MSM: Mm sí, yo creo. O sea por ejemplo, estos días, que bueno estos meses como que "no he estado leyendo" (señala comillas con los dedos) pero empecé a ver más que todo como se, no sé, por ejemplo, series y no sé, estaba viendo una serie que no sé, eran como eran más que todo, cosas de pelea y cosas así y como 'tienes que concentrarte, tienes que usar como la respiración' y como que ahí me di cuenta en como ayuda el poder respirar bien, el poder concentrarse, entonces no sé, por ejemplo, estoy haciendo un ejercicio, estoy super cansada, es como no, respiración, concentración total, es como eso y esta manera igual me ayuda, igual me da como tips o cosas así y no sé, en el caso de los libros, veo a alguien cómo actúa de cierta manera y yo digo 'oh, en esa situación yo hubiera corrido, me hubiera echado a llorar' Tengo que igual como que pensar como cómo reaccionaría no sé, este personaje que me gusta, bueno lo hago igual así

E: ¿Y te ha pasado alguna vez en tu vida cotidiana que has hecho ese aprendizaje que tomaste de un libro, lo has llevado a la realidad?

E11MSM: Sí

E: ¿Y tienes algún ejemplo para contar?

E11MSM: Em... no sé, por ejemplo, oh bueno no es con el libros pero por ejemplo el ejemplo de la serie, que dice ya, la respiración, total concentración, como que ya 'estás haciendo esto, no te enfoques en como no sé, si te duele o estás cansada tienes que buscar lograrlo' Por ejemplo, no sé, con un personaje de los libros es como 'ya, por qué te vas a poner a llorar por eso' Por ejemplo, 'piensa que este personaje es, no sé, él llora por cosas en específico' y es como tú igual puedes hacer eso, como que no te tienes que poner a llorar por eso, entonces es como no sé, no es como 'ah, nunca llores, no llores, porque llorar es malo' pero es como el pensar cómo ese personaje se puede desarrollar mediante eso

E: Entonces hay una conexión como súper emocional, ¿no? Como lo que me estai diciendo ahora, y me llama la atención, y aquí corrígeme de nuevo, estas cosas las haces en lo que tú llamas lectura por gusto, ¿sí?

E11MSM: Mjm (afirmación)

E: Pero no las haces en el colegio, ¿este tipo de lectura no la haces en el colegio?

E11MSM: No

E: ¿Por qué cuando estás en el colegio on haces este tipo de lectura?

E11MSM: Es que como que no me gustan mucho los libros del colegio, entonces es como bueno, o sea no llego a conectar, por así decirlo, o sea de hecho, en 1° medio a mí me dio mucha rabia, porque llegué como justo cuando terminaron de leer Percy Jackson, a mí me gusta mucho Percy Jackson, entonces dije como 'oh, por qué no llegué justo para ese momento' Llegué justo después cuando estaban leyendo otros libros que era como 'no, gracias' Pero tenía que leerlos de todas formas, entonces era como 'bueno y nada que hacerle' Pero no llego a conectar, por así decirlo, con nada de eso

E: ¿Y por qué sientes tú que no conectas con esos libros?

E11MSM: Es que siento como que o son personajes que no precisamente me agradan, o sea no me llaman la atención, más allá de que no me agraden, no me llaman la atención, porque puede haber, no sé una persona que me cae súper mal, pero bueno, su actitud es chida, no sé e igual es súper fuerte, algo así, pero no llego como a ese punto, ni tampoco es como, por lo menos para mí llegan a desarrollarse tanto, o sea como de leer sagas, trilogías, entonces los libros del colegio son autoconclusivos, entonces yo no llego como a encariñarme tanto, por así decirlo, entonces se me hace como una travesía más corta y como los personajes no me interesan mucho y la trama tampoco me llama la atención, lo leo más que todo como para salir de eso, como para ya tener la nota y ya

E: ¿Y cuando tú dices, voy a leer para la nota, igual haces tú sistema de códigos, igual te pones en el lugar de los personajes, igual haces todo eso o es distinto?

E11MSM: O sea es distinto, pero como lo que marco son como cosas que yo pienso que podrían salir en la prueba o cosas que son como relevantes, como que ya, esto tiene pinta de ser relevante, esto es importante, así antes de la prueba, voy revisando lo que marqué en el celular como una una parte de repaso

E: Como que son lecturas distintas

E11MSM: Sí

E: Como que te predispones a leerlo distinto, ya te entiendo. Volvamos a La granja de los animales, ¿te parece?

E11MSM: Mjm (afirmación)

E: ¿Qué te pasó como emocionalmente con este libro? Porque con este sí conectaste, con este sí hiciste una conexión ee por qué con este libro, porque este libro no es por tu gusto, es del colegio, ¿cierto?

E11MSM: Mjm (afirmación)

E: Ya, ¿y por qué con este sí, qué cosas te pasaron con este libro emocionalmente que tú dijiste 'no, con este libro sí que me conecté'?

E11MSM: Em yo creo que es más que todo porque me gustaba como estaba escrito, o sea más allá de los personajes, como que me gustaba lo dinámico que era, por así decirlo, me gustaba mucho como el estilo en el que se escribía, porque creía que era como no se ponía a redundar en cosas del mundo, se ponía a contextualizar, a hablar de más, era como más interesante, entonces me gustaba como el ritmo que tenía, por eso otra cosa que más allá de

los personajes o de la trama, me gusta mucho como los aspectos técnicos de los libros, por así decirlo, como el ritmo que pueden llegar a tener, el lenguaje que usan, cómo se escriben y como el cómo avanza la historia, más que más que de qué se trata, sino como cómo lo sobrellevan por así decirlo, o sea ni muy lento ni muy rápido

E: Con qué recursos van contando la historia ¿Y eso sí te fue provocando cosas?

E11MSM: Mjm (afirmación)

E: ¿Y esas cosas que te provocaban, logras visualizar qué cosas te pasaban con ese libro?

E11MSM: Mm sí, o sea por ejemplo que me sorprendía, es que era más que todo porque cuando caía en las metáforas que hacía, era como 'oooh' no sé no sé si usted leyó La granja de los animales

E: Claro

E11MSM: Ah, okey. Entonces no sé, cuando decían lo de los cerdos, cuando me daba cuenta de lo que simbolizaba que fuesen cerdos, era como 'oh dios mío, cómo se atreve a hacer eso' no sé, era como más entretenido, sobre todo porque era como 'ah, chisme chisme' era como entretenido o sea cómo se atreve a escribir esto así y en esa época. Y era como entretenido ver las metáforas que hacía y como todo lo que significaba, como todo el mensaje detrás de cada una de las cosas que escribía, más allá que los personajes, era como lo que simbolizaba ese personaje, tipo si era en un cerdo 'oh, es un cerdo', entonces no sé

E: ¿Y como qué cosas, por ejemplo delante me dijiste que a veces te pones en el lugar de los personajes, vas pensando, con este libro te pasó algo, sentiste que eras uno de ellos, te gustó alguno en particular?

E11MSM: Em no creo que como que me haya en ese sentido como conectado, o sea llegué como a... sentir como... no como conexión, pero mucho... pensar mucho en un personaje, no sé, es que me acuerdo que había creo que era una yegua que se había escapado y fue como 'ah, que traidora, cómo se atreve a escaparse, dios mío' O sea más allá de como 'oh, se escapó, bueno no importa', era como 'ahhh, cómo se atreve, que es cobarde, no puede ser' y no sé cuando salían los perros o salían los cerdos, era como que no sé, era más que todo como más... no sé, que no sé cómo explicarlo

E: Como se te ocurra

E11MSM: Mm era más que todo como el conectar, como el sentirme que era parte de eso, o sea en vez de sentir, era como situación de una película, me sentía como si estuviese viendo una película, como estando dentro de la película, como que sentía mucho lo que estaba pasando, decía 'ahh, ya' como que lo sentía más personal

E: ¿Oye y te pasó en esas metáforas que son como de un fuerte componente social, siete representada parte de tu experiencia, tanto allá en Venezuela como acá en Chile, algo de la novela te llevó como a ese contexto de crisis social también o no te pasó eso?

E11MSM: la verdad no había pensado como mucho en eso, pero yo creo que pensé más que todo eso, porque está más que todo como en el contexto histórico, está más que todo como en el pasado, que no aparece mucho en el presente, entonces me puse más como en eso, entonces no caí mucho en asociaciones con lo que está pasando ahorita, si no asociaciones como en el 1939, 1949, la Guerra Fría y todo eso

E: ¿Qué cosas crees que cambiaron en ti después de La Granja de los animales, así como un aprendizaje, alguna cuestión?

E11MSM: Mm yo creo que como que un aprendizaje, algo que me di cuenta, que bueno, igual el actual colegio tampoco era tan mala o que era como mm igual tienen potencial, porque igual yo soy como muy prejuiciosa, entonces yo digo 'no, que aburrido' y es como alguien puede decir 'no, si tiene la media trama' y yo como 'no, se me hace aburrido', entonces yo como que me predispongo ya a tenerle mala a algo y como que ahí se va todo como... y puede estar mal. En cambio este no esperé mucho, pero me terminó gustando, entonces ahí me di cuenta

E: ¿Hiciste un cambio con eso?

E11MSM: Sí

E: ¿Y después de eso te has predispuesto mejor para otros libros?

E11MSM: Sí

E: Ahí hay una cuestión súper interesante, tratemos de llegar a eso, ¿qué cosas crees tú que pasaron? Porque esto no es casual, que La granja de los animales te hay hecho cambiar la perspectiva, es porque el libro tuvo cosas que te capturaron, ¿solo fue el libro, fue cosas que

los profes también hicieron, fue porque lo vincularon con la clase de historia, qué cosas crees tú que pasaron para que este libro fuese tan distinto a los otros en tu experiencia?

E11MSM: Mm yo creo que igual era más que todo como la profesora que nos tocó, porque nosotros cambiamos de profe, de hecho, con la pasante, la pasante es hoy en día nuestra profe y me gusta mucho su método de cómo ella explica porque-

E: ¿A qué te refieres con pasante, perdón?

E11MSM: Era como una ayudante, o sea estaba haciendo- era como una estudiante de pedagogía en lenguaje

E: Una practicante

E11MSM: Sí, una practicante y estaba haciendo su práctica con nosotros y después ya terminó la práctica, el colegio la contrató y ahora nos da clases. Entonces siento que me gusta más como su método de cómo ella explica, de cómo es con las lecturas, que el de nuestra profe anterior, que estaba en 1° medio

E: ¿Qué diferencias ves, qué es lo que tiene esta profe que logró cambiar tu dinámica, tu perspectiva también, que logró que te engancharas con un libro de la lectura mensual, qué hace esta profe?

E11MSM: Yo creo que ella es más dinámica, por así decirlo, siento que la otra profe era más como técnica, no sé si es por algo de la edad, pero es que esta profe es como mucho más joven, debe estar como en sus 20' y todo eso, entonces es más como de la onda, no sé, como freak, no sé, así como más contemporánea por así decirlo, entonces enganchaba más con nosotros, intentaba como que nos entendía, así como que 'ya, sí yo sé que el libro es aburrido, yo también lo tuve que leer y como yo soy la profe tengo que leerlo sí o sí para hacer la prueba' entonces intentaba como motivarnos y hacía actividades más dinámicas, intentaba hacer resúmenes y no sé, si encontraba la película decía 'ya, miren, si no se quieren leer el libro, véanse la película, porque la película es súper parecida o véanse esa adaptación' como que intentaba que nos engancharáramos con la trama por así decirlo, así sea que no sea necesariamente el libro, entonces siento que nos entendía más

E: ¿Con esta profe es la que hicieron todas las actividades que me mencionaste delante?

E11MSM: Sí

E: O sea, igual todas esas actividades que me mencionaste, la hicieron con La granja de los animales

E11MSM: Sí

E: ¿Y crees que eso influyó para que tu lectura mensual, esa lectura que es pa la prueba, tuviera cosas distintas y tú digai 'oye, parece que no todos los libros son tan fomes'?

E11MSM: Mm sí, es que con las pruebas, las pruebas que íbamos a hacer con ellas así en presenciales ella- por ejemplo, con la otra profe con el desarrollo era como 'no, porque yo entendí esto' y yo le decía 'profe, mire por esto puede ser lo que yo pienso' y la profe como que 'no' y me ignoraba y un 6,3 y yo como que 'profe, pero...' como que no aceptaba ninguna contradicción, en cambio esta profe era como 'pero profe, piense en esto y en este detalle del libro y ella como que 'ahh, puede ser' y uno como que le explicaba, no sé, y luego de escuchar te decía 'sí, bueno, tienes razón, toma, 2 puntos' y como que era más así

E: ¿Y todo eso influye en que tú digai, parece que no todos los libros son tan malos?

E11MSM: Mjm (afirmación)

E: O sea depende mucho del profe

E11MSM: Sí

E: ¿Por qué dirías tú que es favorable esto que me contaste?

E11MSM: Mm yo creo que es como, no sé, como que favorece, no solamente en mí, pero como que en las personas que no tienen mucho interés en la lectura, porque siento que no se sienten como excluidas o forzadas a tener que leer algo, porque igual la profe nos hacía resúmenes, como que siempre intentaba que nos que en verdad llegáramos a por lo menos a saber algo de la historia, aunque no sea a conectar o como a que nos guste el libro, pero a saber de la historia, como saber algo, tener una idea de ello. Y yo igual noté que en el curso en general hubo como más... hubo mayor cantidad de notas altas que cuando estábamos con la otra profe, yo creo que con la otra profe había más como... bueno, a ella le gusta decir las notas en voz alta, entonces siempre decía 'bueno, en la prueba del libro habían como puros 5,

puros 5, 6.5 máximo' y con esta profe hay más 7,0, notas más de 6 para arriba, siento que nuestro promedio de notas en lenguaje ha subido más desde que ella está

E: O sea que ella ha sido como favorable, ha tenido un impacto positivo. Perfecto. ¿Hablemos un poquito sobre tu mala experiencia, te parece?

E11MSM: Mjm (afirmación)

E: Que tiene que ver con lo que tú dices que más que una mala experiencia en particular, lo refieres como un proceso, que tiene que ver con la elección, que tiene que ver con la lectura obligaría, te parece que eso ha sido negativo

E11MSM: Mjm (afirmación)

E: Cuéntame un poquito

E11MSM: Sí, o sea más allá de que sea obligatoria, era más que todo como en los libros, porque o sea claro, como yo dije yo soy como muy prejuiciosa, entonces si yo le agarro mala a algo es como no sé, por ejemplo, teníamos que leer ahorita Cien años de soledad, y era como que 'aah, Cien años de soledad, voy a tener que leer la Biblia esa, no puede ser', pero como que a veces como la profe lo comenta en clases, en la clase de contexto y eso, y hay gente que ya se lo empezó a leer y dice 'no, profe, es que yo creía que era aburrido, pero está igual como entretenido' o 'yo creí que iba a estar anticuado, pero hay cosas con las cuales me río' y como que digo 'ah, bueno, como que igual estará...' no sé, como que me motiva más a leerlo, pero es porque siento que como a simple vista, los libros pueden ser como algo más, no sé, si uno ve el autor y le dice que nació en el 1900 o ve la novela y tienen un lenguaje súper raro, por ejemplo hemos estado leyendo libros de... ah, no me acuerdo el nombre de la autora, pero de la misma de Como Agua para chocolate

E: De Laura Esquivel

E11MSM: Sí, entonces ese tipo de lectura como en general al curso le genera disgusto, porque es como que no entienden nada, no entienden como el de lo que está diciendo, se pierden. Y si es por si como... no le tienen como buena a los libros, como intentan leerlo como que le tienen mayor aún mayor mala, es como que 'aah,' no sé, la agarran con la profe 'no, la profe cómo se atreve a ponernos este libro', e igual es como, no sé. Yo a veces encuentro que es como injusto, porque si hubiese lecturas como más contemporáneas, como más de nuestro interés, porque una vez nos hicieron como una encuesta de qué libros nos gustaban y bueno, como que decían 'ah, el próximo año se viene bueno con las lecturas', y como que fue el año ese en que el único libro que me gustó fue el de La granja de los animales, el resto todos los dejé a medias o ninguno como que lo quise leer y si lo leí, fue por la nota y ya o porque eran cortitos. Entonces como que siento que, a pesar que hicieron la encuesta, de cierta manera como que no tomaron en cuenta ciertas cosas, porque yo conozco los compañeros del curso, que leen y como que todos tienen gustos nada que ver con lo que ponen en el colegio y yo sé que nuestra generación igual es como así, y como que siento que hay poca inclusión en cuanto a eso, encuentro como 'bueno', no sé, como 'Don Quijote es un clásico, vamos a leer Don Quijote No importa si no le entienden nada del español en que está escrito y si no les interesa la trama, pero es como un clásico, hay que leerlo'. Y no creo que sea necesariamente así

E: Entiendo, o sea, más que con la obligatoriedad, tienes un tema con los tópicos, con los temas sobre...

E11MSM: Mjm (afirmación)

E: Me decías antes que son de menos interés

E11MSM: Sí

E: Dijiste algo que me gustó muchísimo, y me gustaría que desarrolles un poco más, dijiste 'si hubiera mayor consideración por nuestro gusto, más personas podrían, te cito textual, "envolverse más en el mundo literario"

E11MSM: Sí

E: Esa frase me gustó mucho, ¿qué significa para ti envolverse en un mundo literario?

E11MSM: Es como no sé, por ejemplo, encontrar un libro con el cual uno diga 'oh, igual los libros no son tan malos' porque igual la gente como que dice que leer es para ñoños, que yo no leo, que eso es como para gente que no sé, lo que sea, cualquier cuestión así con tal de no leer, pero como el tener ya, por así decirlo, como obligación en leer, yo siento que no es lo mismo el leer obligado algo que no te gusta para nada, a algo que digo, 'tengo que leer, esto, pero se ve más entretenido', y después como que digas 'ah, igual leer no está tan mal, el libro

no está tan malo, igual leer en vez de ver la película o las adaptaciones que a veces no tienen nada que ver con el libro, igual no está tan malo'. Entonces siento que podría generar más interés en cuanto a eso, como que falta eso como el enganche, yo creo que muchos leen, pero leen así como por obligación para el colegio y no creo que eso debería ser, porque aparte, es como cuando uno lee algo por obligación, como que le entra por un oído y le sale por el otro, entonces como que tampoco, también perjudica las notas, perjudica las actividades que se puedan hacer

E: ¿Por qué crees que cuando un lee por obligación entra por un oído y sale por el otro?

E11MSM: Porque siento que es como para sacarse esa carga de encima, es como que 'ya, tengo que leer esto, lo voy a leer de una vez'. Por ejemplo mi hermana, ella no es lectora, pero ahorita ella, bueno, en comparación a como estoy ahorita, que ya no leo como mucho, ella está leyendo un poco más, sobre todo con los libros de lenguaje y siempre está como que 'ah, este libro es horrible, no le entiendo nada' o no sé, es como igual es de esas ondas, no sé, filosofía, esas cosas, ella es como muy humanista y aun así a pesar de eso es como 'no le entiendo nada y no entiendo por qué esto es así', entonces siento que igual falta esa conexión, por así decirlo y no sé, lo veo como en general, cuando hablo con mis amigos todos son como '¿sabes una página dónde hay un resumen?' Y también, como de ahí se cuelgan, como ya no hay pruebas de los libros, sino que hay trabajos, entonces como que buscan cualquier cosa de internet en vez de leerlo y siempre hacen el trabajo con cosas que le salen de Internet y claro, a muchos los agarran y es como que 'ay ya, este sacó el trabajo de internet', pero a los que no es como que lo siguen haciendo. Y creo que casi nunca como que se van a lograr enganchar

E: ¿Oye eso es una práctica habitual entre tus compañeros?

E11MSM: ¿Cómo así?

E: El buscar el resumen, buscar en internet

E11MSM: Ah, sí

E: ¿E igual logra hacer la prueba, aunque no lean el libro?

E11MSM: Em sí. Sí, de hecho, por ejemplo ahorita, que son puros trabajos, ahí sí como que es mucho más fácil. Pero por ejemplo antes, que era presencial, por ejemplo hubo un libro que yo no me leí, pero de todas formas como que si escuchaba, no sé, a mis amigos hablar no sé, 'ya, hagamos un repaso general del libro', yo me sentaba con ellos a ver, así a captar más o menos la idea y pues hablando como em... como yo chamuyendo, así como que uno logra hacer la prueba, pero no es tampoco como el mejor desempeño que se podría dar en ello, igual es como estar tirando todo al achunte o a estar colocando como muchas florecitas sobre lo que uno anda diciendo, y capaz ni siquiera tiene idea de lo que está diciendo, pero lo escuchó en un resumen o eso leyó en internet, entonces igual se hace, pero como que no es la intención, o no creo que se debería hacer así

E: Eso es porque en el fondo igual la prueba la arman para responder con el resumen, es porque está muy centrada en lo que el libro dice, ¿no?

E11MSM: Mjm (afirmación)

E: Me interesa que veamos la parte final de la entrevista, me gustaría que me comentas sobre las clases, ya has hablado de los libros del plan lector, que ahí hay cosas positivas y cosas negativas, qué sé yo, hemos sobre tus formas de leer, tus códigos de colores Mi pregunta es- Ah, antes de pasar a la última etapa, perdóname, tú delante dijiste que tienes como un grupito de amigos o en tu curso, que son como los más lectores

E11MSM: Mjm (afirmación)

E: ¿Hacen algo ustedes con los libros? No sé po, los comentan, los analizan o se recomiendan libros entre ustedes

E11MSM: Em yo conozco a dos que leen mucho y por ejemplo, una... ya no hablamos mucho, pero antes hubo un periodo que como que hablábamos más y siempre nos dábamos como que no sé, 'oye, ¿te leíste el libro para lenguaje?'. Y yo le decía 'no, que no me gusta' y me decía 'ah no, a mí tampoco me gusta, me gusta más como este estilo' y como que nos poníamos a hablar de los libros que nos gustaban y como que 'ay, no sé, que me gusta Harry Potter' o 'me gusta tal saga' o 'me gusta tal cosa', entonces como que era más como hablar de los libros que de verdad nos gustaban. Y con la otras es como más amiga mía, más como mejor amiga, por así decirlo, entonces no sé, por ejemplo a ella tipo si yo estoy en el Tik Tok, no sé, y me salen a veces como videos de tipas recomendando libros y se los mando, porque por ejemplo ella y yo

veíamos series juntas y me decía 'ya, mira, nos terminamos esta serie, ¿qué hacemos?', bueno, ¿leámonos un libro juntas? Y yo 'ya bueno, leámonos un libro juntas' y como que intentamos ver qué libro nos leemos, que aún no lo decidimos, pero nos mandamos como Tik Toks así que hablamos sobre libros que se nos puedan hacer interesantes y... ¿qué pasó? (habla a otra persona) Bueno, que se nos pueden hacer más interesantes por así decirlo y... no sé, como que hablamos más que todo como de eso, si no estamos así en una llamada y le digo 'oh, sabes, me leí este libro y es como súper bueno' y ella me decía 'ah a mí no me gustó' y yo como que 'ah, cómo te atreves a que no te gustó' y como así

E: Pelean. Pelean por si le gusta o no les gusta

E11MSM: Claro

E: Y ahí van viendo qué significado le da una, qué significado le da otra

E11MSM: Mjm (afirmación)

E: Ya, entiendo, entiendo. Oye mira, hablamos de los libros del plan lector, me gustaría, la última parte de la entrevista, focalizarla más que en la lectura mensual, en la lectura que hay durante las clases

E11MSM: Mjm (afirmación)

E: Porque entiendo que igual, además de los libros mensuales, en la misma clase, igual leen textos literarios, ¿no? Leen a veces cuentos, poemas

E11MSM: Sí

E: Coméntame un poquito cómo es esa lectura que hay en la clase, ¿qué es lo que hace la profe, qué es lo que hacen ustedes?

E11MSM: No es como tan como intencional, como de leer como textos, es más que todo, no sé, cuando por ejemplo veíamos figuras retóricas, figuras literarias, ella colocaba como textos así de ejemplo y los leíamos todos juntos o sino hacía una actividad de leer como un párrafo o una página de un texto, cual sea y no sé, señalar las figuras que se encontraban, era más que todo como el aplicar los contenidos de lenguaje en textos, no era como que leyéramos textos así tal como así, era como el aplicar la materia

E: ¿Y cuando hacían eso era que la profe llegaba y eso era una guía, era en el libro?

E11MSM: Era una guía

E: ¿Y eso es habitual, pasa hartito?

E11MSM: Em sí, en presenciales sí, porque era igual para trabajo... nota de trabajo de proceso, entonces nos daban como una guía y no sé, teníamos que señalar las cosas que encontrábamos y digamos que abajo estaba el segundo ítem y decir por qué era eso, qué entendíamos de eso y eran como cosas así

E: O sea tenemos esta práctica donde, corrígeme, llega la profe, pasa la materia, figuras, narradores y después les pone un ejemplo, para que lo apliquen

E11MSM: Mjm (afirmación), sí

E: ¿Y eso es como habitual, de esa forma ven literatura durante la clase?

E11MSM: Sí

E: ¿Y ahí por ejemplo, no sé, escriben cuentos, hacen comprensión de lectura, qué cosas hacen?

E11MSM: Cuando terminamos de con el libro que vamos a leer ahorita, o que bueno, es Cien años de soledad, íbamos a comenzar como a practicar, como a repasar para la PTU y ella nos había hecho como unos textos así como 'bueno, miren, tengo estos textos, que yo encuentro como muy interesantes, por así decirlo, igual son como más complejos, si alguno le quiere echar un vistazo o quiere decirme lo que entendió o algo así, pues le sirve más que todo como para repasar para la PTU', pero más que todo algo casual, ahora se quiere poner como a hacer más ahínque en eso

E: Entonces ahí aprovechan también para prepararse para la PTU

E11MSM: Mjm (afirmación), sí

E: ¿Habitualmente trabajan para la PTU?

E11MSM: Ee pues como que ahorita nos hemos enfocado más como en las lecturas, pero cuando toca aplicar alguna lectura ella dice como que no sé, 'presten atención en esto, porque sirve para la PTU' o nos pregunta más que todo como las preguntas como así de lo que significa la palabra y si sale una palabra así como extraña en el libro o en el texto que estamos

leyendo, practicando o no sé, lo que sea, dice 'ya, mira, esto significa esto o puedes desglosarlo de esta manera, para que también te sirva en la PTU' y como que nos da esos tips

E: Entiendo, ¿y esta profe, que te gustó a ti, tiene el mismo sistema de clase, hace lo mismo?

E11MSM: O sea sí, es que ella es ahorita nuestra profesora, ella es la que está haciendo todo eso

E: ¿Y con la profesora Alejandra estás en un taller?

E11MSM: Sí

E: ¿Y en el taller hacen lo mismo?

E11MSM: Sí, es más que todo como interpretación, hemos estado con cosas como de interpretar textos, leer y cosas así

E: ¿Cuándo dices interpretar textos, de qué manera hacen la interpretación?

E11MSM: Em por ejemplo, el último trabajo que tuvimos, era... nos mandó a hacer una interpretación de cualquier cosa que nosotros quisiéramos, podía ser como un libro, una película, una serie, un libro como tal, lo que sea, y escribir lo que nosotros entendíamos de cierto detalle. Por ejemplo, no sé, yo lo había hecho de un juego que me gusta, y me gustaba la relación que tenían dos hermanos, como que ellos están como peleando, entonces 'ya profe, ellos están peleando, pero yo encuentro que esto, que es debido a esto' como que intentaba desglosar la razón por la cual estaban peleados, como lo que yo entendía y como todos los guiños que le hace el juego en general y como que escribía como una cosa como argumentativa y la profe decía 'ya, su interpretación me parece bien y ahora tienes que hacer un cuento, un poema o algo así' Entonces yo ahí hice mi poema, hice un poema sobre eso y después la profe repartió los textos, los textos como entre diferentes grupos y nos mandaba a interpretar el texto de otras personas. A mí me puso con otros 4 compañeros y decía 'ya, ustedes van a trabajar en el texto de este anónimo'. Y nos ponían teníamos que leer el texto y decir lo que entendíamos

E: ¿Pero eso no es en la clase de lenguaje?

E11MSM: Ese es el taller

E: ¿Cómo se llama ese taller?

E11MSM: Taller de literatura

E: Ya y ahí están las personas a quienes más le gusta

E11MSM: Mjm (afirmación)

E: Ahí hacen más ejercicios de creatividad, de interpretación

E11MSM: Sí

E: ¿Y eso en todas las clases, en muchas clases, es habitual?

E11MSM: Es habitual la verdad

E: ¿Te sientes más cómoda así que en la otra clase aplicando materia o te da lo mismo?

E11MSM: Me da como lo mismo porque la verdad la profe Alejandra me cae muy bien, estoy más acostumbrada que a la otra profe, que es la profe Dani, estoy más acostumbrada a su método, porque la profe Alejandra es como muy interactiva, muy dinámica, e igual es como inclusiva con nuestros gustos, porque por ejemplo, en lo de interpretar esta actividad no nos dijo como que 'no, tiene que ser con estos textos que yo les voy a dar, tiene que ser con este' nos mandó como a escoger y no necesariamente de un libro, sino que de algo más amplio. Entonces es como mucho más... nos ayuda a potenciar esas actitudes, por así decirlo, de interpretar, la creatividad y siento que las potencia más

E: Oye, me quedan las últimas dos preguntas

E11MSM: Mjm (afirmación)

E: Me gustaría profundizar como en los distintos aprendizajes que has hecho cuando estás leyendo literatura. ¿Con qué aprendizaje te has quedado tú en tu relación con los textos literarios?

E11MSM: Mm... yo creo que es como... como el esforzarse, por así decirlo, como como, es que todos son como del típico rollo de, no sé, de aventura, de que no sé, de que el típico protagonista que se tiene que hacer más fuerte y todo eso y pelear contra un mal mayor, una cosa así. Entonces es como el esforzarse, por así decirlo, como el seguir entrenando, el seguir como hacerte más fuerte, por así decirlo como el no rendirte, aunque no sé, te puedan dar como el meo golpe o estés así como mal, el no dejar las cosas atrás, como el luchar por tus sueños, por así decirlo

E: ¿Todos esos aprendizajes los has hecho por los libros que has visto en el colegio o por tu cuenta?

E11MSM: Em por mi cuenta, que siento que los libros que hemos leído en el colegio, no han sido más como de ese sentido como de ese enfoque, por así decirlo, son más como de otras temáticas, entonces como ahí no sé muy bien lo que he logrado como conectar o no sé, como en La granja de los animales como el luchar por la verdad, por lo que está bien, como eso, pero es porque es un libro que me gustó

E: ¿Y no será que no has logrado conectar porque te dispones a leer de una manera distinta? Como tú denante me dijiste leo como pa la prueba

E11MSM: Mjm (afirmación) sí

E: Entonces a lo mejor te cuesta más conectar que con los libros que has leído por tu cuenta

E11MSM: Sí

E: ¿Estoy en lo correcto?

E11MSM: Sí

E: Me gustaría que me comentaras tan solo esta práctica que tú me decías que tenían una hora de lectura y tenían una bitácora, ¿ahí tú nunca escribiste lo que tú ibas sintiendo con el texto, lo que tú te ibas imaginando? Tú ibas poniendo solo el contenido

E11MSM: Sí, sí, es que como era eso lo que nos pedía como tal, solamente colocar lo que pasaba en las páginas que habíamos leído, entonces simplemente yo me concentraba en eso, decir 'ya, pasó esto' y nada más

E: La última pregunta. Si tú tuvieras que escoger, considerando toda esta conversación, considerando tus experiencias, tus experiencias en Venezuela, ahora en Chile, si yo te dijera, vas a tener la oportunidad de crear la clase perfecta, la clase ideal, ¿cuál sería para ti, o cómo tendría que ser para ti la clase ideal de lectura literaria?

E11MSM: Mm... yo creo... ee no sé, como que intentaría que hablaran como de los gustos de cada uno, como de los libros que les gustan y no sé, intentar como una actividad de intentar hacer que los demás compañeros se quieran leer ese libro. 'Dime tú qué libro te gusta' y tienes que hacer no sé, una presentación sobre el libro, sin spoilers pues, o sea sin decirle a los demás lo que pasa, pero intentar convencerlos de que se lean el libro, a ver no se, y si digamos que hay muchos que se... se inclinan por uno, podríamos leer ese en la clase después para ver si en verdad están buenos, si alguno les gusta, siento que se sentirían más cómodos y... y no sé, más que todo como el poder escoger, por así decirlo y el hablar de lo que a uno le gusta

E: Que es un poco lo que tú haces con tu amiga, ¿no?

E11MSM: Mjm (afirmación)

E: ¿Y qué tendrían que hacer los profes según tú en esta clase perfecta?

E11MSM: Mm yo creo que es como intentar como crear el ambiente, porque a veces en los coles, los profes pueden intentar dar actividades de hablar de cómo nos sentimos, lo que nos gusta y a veces es el mismo estudiante que no quiere como hablar, que no se siente cómodo, que no quiere que se burlen de él, de ella. Entonces siento que intentar crear como el ambiente así como de confianza y el intentar potenciar o como influenciarlos más para que hablen lo que les gusta. Porque por ejemplo la profe que nosotros tenemos, ella igual cumple el rol como de... ella igual comparte gustos como con nosotros, entonces dice no sé, 'si no les cuadra esto del libro, piensen que no sé, fue como en Divergente o fue como en Los juegos del hambre o fue como en Harry Potter', como no sé, como cualquier otro libreo que sea como más contemporáneo por así decirlo. Entonces era como que ella igual habla, porque por ejemplo con esta profe nos sentimos más cómodos o en confianza, nos sentimos como 'Ah, es la profe Dani, ¡la profe Dani!' (con voz de emoción, entusiasmo)

E: Hay un vínculo

E11MSM: Sí

E: Y les cuenta también sus historias con los libros,

E11MSM: Sí y no sé, igual a veces ella publica lo que lee, por ejemplo no sé, en el Instagram, pone una historia o publica lo que se está leyendo y es como Ooh, profe, yo igual me quería leer ese libro, ¿usted lo recomienda o a usted le parece, le ha gustado?' o 'yo la leí, no me gustó' Entonces más como... yo creo que igual depende como que todo parte del profe, por así decirlo, y como del ambiente que se siente en la clase, porque claro, el que esté como un ambiente... con compañeros que no sé, que no sean lectores o que se burlen de uno, cuando

uno no se seinte en confianza con los demás, igual es difícil como intentar potenciar esas actividades Pero yo creo que si se logra crear esa situación, ese ambiente así como de confianza, se podría hacer más y creo que es recae, tristemente, en los hombros del profe, para que no sean siempre los mismos que participan o los mismos que hablan y sean como 3 personas y el profe, no solamente eso

E: ¿Y se da mucho en tu clase que es eso, que son 3 personas las que participan?

E11MSM: Sí

E: El resto no se logra implicar, ¿tanto en el taller, como en la clase normal o solo en la clase normal?

E11MSM: Yo creo que en todas las clases en general

E: Esto, lo último, no lo tenía en la pauta, pero me interesa mucho, porque hace 1 semana, 2 semanas, entrevisté a otro estudiante, de otro colegio, que también venía de Venezuela y me hizo un comentario que me llamó mucho la atención, me dijo que en Venezuela las clases de literatura, tenían mucho que ver como con gramática, tenían mucho que ver con...

E11MSM: Sí

E: Aah, sí, y que aquí estaba mucho centrado en la comprensión de lectura y allá mucho más centrado en gramática o lingüística, ¿tienes la misma impresión?

E11MSM: Sí, era más que todo como ortografía, la gramática, el cómo redactar ee y aquí... y bueno, no le prestan mucho atención a los libros en general, era más que todo como lo técnico y... aquí es como más que todo como más dinámico, más de las lecturas, más del comprender, del leer en general, como que hay... aquí es como más que todo como, no sé, literatura y ahí siento que era en verdad lenguaje, porque era más que todo las cosas técnicas del lenguaje

ESTUDIANTE 12

E: Lo primero que me gustaría mucho saber es cómo tú te definirías como una lectora literaria, ¿eres una buena lectora, una mala lectora, más o menos?

E12MSM: Yo creo que soy una buena lectora, pero tal vez no tan activa

E: ¿Cómo es eso? Desarrollalo un poquito

E12MSM: Claro, porque por ejemplo cuando leo algún libro, algún texto, soy muy de indagar como en el autor, como en la historia más allá, en el contexto de producción, en muchas muchas cosas, pero el tema es que no sé si leo tantos libros o como en un año, por ejemplo

E: Para ti estaría más determinado por... no tanto por la cantidad

E12MSM: Claro, como que me llama mucho investigar a fondo como una obra y no sé, por ejemplo leer a... nunca me acuerdo de su nombre, pero era un autor chileno, que trabajaba en las salitreras, entonces todos sus libros se basan como en su historia de vida, entonces es como muy

E: Hernán Rivera Letelier

E12MSM: Él. Entonces se me hace como muy interesante como el ir hilando como el conjunto de libros y cómo se relacionan y que al final todos tienen como la influencia de dónde él se desarrolló y todo eso

E: ¿Y tienes alguna obra en particular que te resulte atractiva de él?

E12MSM: Sí, La contadora de películas, que me educó hartito, pero asimismo también hay libros que no me gustan así para nada de él

E: Ah, mira, tienes la capacidad de distinguir cuando algo te gusta y cuando algo no te gusta, oye y ¿de dónde viene este gusto o no sé si llamarlo gusto, pero como esta forma de lectura, en tu familia se lee, una cosa que has aprendido en la escuela, cómo es eso?

E12MSM: Yo creo que viene de mi mamá, porque mi mamá trabajaba en la biblioteca nacional, entonces siempre crecí como en ese entorno, a veces la iba a ver al trabajo y ella me contaba que corría por toda la biblioteca y veía como que ojeaba los libros y cosas así

E: ¿Y qué hacía tu mamá en la biblioteca, es bibliotecóloga?

E12MSM: Ee es como no sé si secretaria, pero ahora trabaja en el Ministerio de la Cultura

E: Ya, ¿y tú crees que eso fue importante más o menos en tu relación con los libros?

E12MSM: Sí, yo creo que sí, hartos, como que me gustaba mucho la estética por ejemplo de una biblioteca, de hecho en mi casa, en mi pieza, tengo como un lugar con hartos libros, que ni siquiera me los he leído todos, pero como que verlos ahí me gusta

E: ¿Por qué te gusta, con qué te conecta?

E12MSM: Mmm no sé, por ejemplo, tenerlos en orden, que tengan sus títulos al aire, porque en algún momento sí me los leo, o sea no es como que los tenga de adorno, pero como eso

E: ¿Oye y tú crees que hay algún nivel de conexión como con tu infancia, esos recuerdos de haber ido a ver a tu mamá o no tiene nada que ver con eso?

E12MSM: Mm yo creo que debe influir en algún punto, pero también yo creo que influencia hartos también de las lecturas que nos dan en el colegio, como que eso es lo que más ha fomentado en mí el tener que leer, no siempre como de la mejor forma, pero sí eso siempre me ha mantenido activa en los libros

E: ¿A qué te refieres con no es de la mejor forma?

E12MSM: Porque son lecturas que para mí son tediosas o que en verdad no me gustan y todo, pero por el tema de la nota, igual las hice, entonces eso al menos me mantiene leyendo

E: ¿Y para ti es distinto cuando hay que leer por nota a cuando lees no por nota, hay cosas que son distintas en ti?

E12MSM: Sí, en mí cambia bastante porque, de hecho, yo soy de esas personas que tienen muy buenas notas en el colegio y en todos los libros que he me he leído en la vida en el colegio todos son nota 7, pero son libros que me leo un día antes. Y un día antes con presión, con el tiempo, como todo así súper a ras de que ya me tengo que ir a dormir y todas esas cosas, entonces no es como una lectura realmente fructífera, porque uno lo hace- yo lo hago apura' con presión y me va bien igual, pero ¿qué tan bien me va si no a alcancé a apreciar la obra como tal?

E: No es fructífera y te sacas un 7, o sea ¿qué es para ti que sea fructífera?

E12MSM: Para mí que sea fructífero es poder llegar como al fondo del libro o quedarme como con leer las líneas, sino que poder analizar más, poder tener una opinión crítica del libro, saber un poco más del autor, porque por ejemplo, una vez tuve que leer Rebeldes, que hasta el día de hoy puedo decir que es un libro increíble, pero fue un libro que me leí un día antes, entonces siento que no lo valoré como me hubiese gustado

E: Pese a la buena nota

E12MSM: Claro

E: Y por lo tanto las notas terminan siendo para ti algo accesorio, ¿o son algo importante?

E12MSM: O sea para mí las notas son muy importantes, pero creo que la forma en la cual la obtenemos no es la... no es la que debería ser, porque por ejemplo el forma en que nos evaluaban igual cambió hartos, por ejemplo ahora no tenemos pruebas como tal, sino que tenemos como trabajos, pero antes de eso las pruebas eran como súper superficiales, así como lo más como donde uno indagaba era, no sé, 'desarrolla el mundo, no sé, el mundo psicológico del personaje', pero todo lo otro era ya 'describe este personaje' y todo muy superficial, entonces siento que uno podía leerse un libro, sin analizarlo más allá y tener una muy buena nota

E: ¿Y eso por qué crees que cambió?

E12MSM: Mm

E: Perdóname, porque formulé la pregunta, pero me olvidé de algo, porque cuando tú me dices 'antes era así y ahora es distinto', ¿estamos siempre hablando de San Marcos, cierto?

E12MSM: Sí, siempre

E: Ya

E12MSM: Yo creo que cambió por el tema de los electivos, como esta reforma que ahora tenemos más electivos para elegir, y desde ese momento como que se empezaron a priorizar los trabajos en grupo, otro tipo de pruebas, ahora no tantas pruebas como las tradicionales entre comillas, sino como unas donde se desarrollan más habilidades del estudiante. Ahora, esto partió antes de la pandemia, pero alcanzamos a tener como 2 semanas presenciales con esa modalidad, entonces yo no sé, qué tanto sirva si estuviera en un contexto normal

E: Sabes que he hecho, no sé, 20 entrevistas hasta el momento, creo y es muy frecuente que los jóvenes o las jóvenes digan 'las pruebas tradicionales' ¿cómo es una prueba tradicional en tu experiencia?

E12MSM: (Risa) En mi experiencia una prueba tradicional es como que te pongan en filas separadas en una sala, con la hoja, con ciertas preguntas, tal vez algunas veces de alternativas y otras de desarrollo y eso yo creo

E: ¿Y te preguntan qué cosas? ¿Qué cosas te han permitido sacar puros 7 en el fondo?

E12MSM: Oy, sabes es que suena feo, pero yo creo que como estas preguntas súper básicas, así como '¿qué pasó después de que esta persona conoció a esta otra?' Como que son puras preguntas que son casi como de memoria, que uno tiene que tener memoria del libro, cuando realmente lo que debería importar es como cómo cada uno lo va entendiendo, creo yo. Entonces, para mí, eso es lo que yo considero como la pregunta básica, así como cualquiera cualquier persona que se lea el libro, puede llegar y- de hecho, yo a veces citaba como cosas así de verdad de memoria, entonces yo creo que es eso

E: Mira, yo no te debería hacer este comentario, no sé por qué te lo voy a hacer, de hecho, otras entrevistas me han dicho algo muy semejante a lo que tú me has dicho, y luego me han dicho otros estudiantes, incluso he obtenido 7 sin leer el libro

E12MSM: Sí

E: Que pareciera ser una práctica bien común frente a las pruebas de los libros

E12MSM: Sí, hartito

E: ¿También ha sido como parte de tu experiencia eso?

E12MSM: Em yo hasta 2° medio, me leí todos los libros que habían solicitado en el colegio, todos. De 2° medio en adelante, por el tema de la pandemia, se me ha hecho así terrible la lectura, entonces de verdad no me he leído ningún libro más que 2 o 3, entre 3° y 4° medio, no más de 3 libros como del colegio

E: ¿Que debe estar Quiltras ahí, no?

E12MSM: Claro, y aun así he tenido puros 7

E: Me dijiste 'no me he leído más de 2 o 3 libros de los del colegio'

E12MSM: Claro

E: ¿O sea hay otros que sí has leído?

E12MSM: Sí

E: Coméntame un poquito sobre esas diferencias, ¿qué es lo distinto, ya me queda claro que la evaluación es una cuestión clave, pero qué otras cosas son distintas en tu experiencia, en esto que uno podría decir como la lectura del colegio y la lectura que ocurre fuera del colegio?

E12MSM: Es que yo creo que la lectura del colegio está como muy mal enfocada, porque o sea, bueno igual mis muestras son súper pequeñas, por ejemplo mis compañeros, o tal vez como amigos de otros colegios, pero todos coinciden como en lo mismo, como que en verdad sienten que son lecturas que están ahí y que por toda la vida se van a poner las mismas a todos los alumnos, sin importar como en dónde estamos ahora, lo que está pasando en el mundo, entonces igual es un poco frustrante, porque tal vez si pusieran algunas lecturas que fueran más atingentes como a ahora, como por ejemplo Quiltras, o sea a mí me encantó, entonces tal vez uno puede decir 'ya, no es tan objetiva su visión', pero no es solo a mí, a todos mis compañeros, incluso a los que les cargaba leer, se leyeron Quiltras y yo creo que eso pasa porque converge en que nos muestra algo cercano, algo cercano y algo como donde nos podemos sentir identificados. Y por ejemplo, mi lectura usual, como la que hago por gusto, tiende a ser como eso, por ejemplo ahora estoy leyendo mucho Lemebel

E: ¿Cómo llegaste a Lemebel?

E12MSM: Lemebel por mi prima

E: ¿A tu prima le gusta Lemebel?

E12MSM: Sí, lo que pasa es que mi prima estudió teatro, entonces en teatro le hicieron como indagar mucho en su figura y me decía así como 'léete un libro y no vayas a parar nunca'

E: ¿Y en cuál estás, a ver?

E12MSM: No, estoy recién empezando. Estoy leyendo Háblame de amores, que ni siquiera es como un libro como tal, sino que son

E: Son crónicas

E12MSM: Claro

E: Sí, muy prolífico Pedro, lo fue

E12MSM: Sí

E: Que bonito autor estás conociendo, hermoso

E12MSM: Sí

E: Ya, y esas lecturas son distintas. Háblame de esas diferencias, por favor

E12MSM: Claro, yo creo que algo que influye mucho es el tiempo, cuando es algo para el colegio hay tiempos muy establecidos, por ejemplo, ya te dicen te dan las lecturas de todo los meses, pero todos los meses uno tiende a decir 'ya, siempre es al final del mes la evaluación', y aun así es menos de un mes de lectura y uno tiene que hacer otras cosas, en pandemia igual es un poquito más agobiante, entonces uno como que termina leyendo apurado, en cambio cuando son lecturas por gusto, como que uno lee en sus tiempos libres, en esos tiempos donde uno dedica a hacer lo que le gusta, lo dedica a la lectura, entonces es distinto. Como que leer para el colegio pasa a ser una tarea más, leer por gusto es como literalmente lo que te gusta

E: ¿Oye y lees distinto? Quiero decir, delante me hiciste un comentario ya más o menos las pruebas son tradicionales, eso significa que tú las conoces, quizás sabes más o menos lo que te van a preguntar

E12MSM: Claro

E: Entonces eso te da como cierto margen pa decir 'sabi qué, lo leo el día anterior, me va a ir bien igual, qué sé yo, es pura memoria', cuando lees por tu cuenta, ahora que estai leyendo a Lemebel, ¿haces el mismo tipo de lectura, te fijas en otras cosas, procesas distintas o es lo mismo?

E12MSM: No, es total, completamente distinto, por ejemplo puedo pasarme dos días leyendo la misma página, porque cada vez puedo encontrar más cosas y porque me interesa ver más allá, no es como 'me tengo que terminar el libro', no, sino es como realmente disfrutarlo, realmente leerlo desde no sé, desde lo intuitivo, así de 'oh, me gustó mucho esta línea, la leo, la leo, la leo, la interpreto de mil formas' y eso jamás me pasaría como para un libro del colegio

E: ¿Y esa 'lo interpreto de mil formas' cuando lo estai haciendo, te lo reservas, lo compartes con alguien, cómo expresas un poco eso que estás sintiendo, lo conversas con tu mamá, con tu prima, con alguna red social, qué es lo que haces con esas impresiones?

E12MSM: A mí me gusta escribir harto, entonces

E: Sabes que lo supuse, no sé por qué, es que igual llevo un tiempo en este rollo, y entonces puedo leer más o menos a un estudiante, sus preferencias. Incluso podría decir sobre qué te gusta escribir

E12MSM: (Risas) Sí, como me gusta escribir harto, cuando me gusta mucho una frase, como que la desarrollo más, de hecho incluso sin ponerla textual, como que la desarrollo más y hago como, no sé, según yo son como poemas, pero jamás con la estructura del poema

E: Quería aventurar un par de temas, pero no, ya, va a salir igual, va a salir cuando hablemos de Quiltras, pero en fin, ee ya. Y bueno, tomas una frase y dices 'ya, esta cuestión me mató, y un poco que te sirve pa tu propia escritura, una cosas así, ¿no?

E12MSM: Sí

E: ¿Y este rollo con la escritura de dónde viene?

E12MSM: Em... de que me gusta mucho hablar (risa), entonces es como me gusta mucho hablar, uno no siempre tiene a alguien que lo escuche, entonces ahí escribo y me pasa siempre, como que me gusta harto, como que me gusta, por ejemplo, no me he podido cambiar a lo digital, como que necesito hacerlo con papel y lápiz

E: Hermoso, sabes qué, bueno, este es un paréntesis, bueno igual te lo voy a recordar después,

E12MSM: Mjm

E: Me pasó en un par de entrevistas y ha sido muy bonito pa mí investigación, creo que esta es una de las cosas más bonitas, que muchos estudiantes ee y muchas estudiantes que dicen, 'sabi qué, yo estoy escribiendo, en el colegio no saben, porque como nunca lo han hecho escribir en la escuela no nadie más sabe' y me las están enviando, porque las estoy poniendo en la tesis, porque eso pa mí es un hallazgo muy importante, entonces me gustaría mucho si me puedes compartir lo que has escrito, todos siempre siguen qué sé yo, en la privacidad, yo no muestro tu nombre, solo me interesa reportar que eso está ocurriendo, entonces no sé qué posibilidades hay de que tú lo puedas compartir

E12MSM: Sí, yo feliz, si lo tengo ahí escondido y pa qué lo voy a esconder si puede servir de algo

E: ¿En qué formato lo tienes?

E12MSM: Em como en un cuadernito, podría sacarle como una foto

E: Perfecto

E12MSM: Sí

E: Ya, sigamos, ya, estai escribiendo y esta cuestión viene como natural, ¿no? ¿Aquí no tiene nada que ver tu mamá?

E12MSM: Mi mamá escribía mucho cuando era en su adolescencia, me decía que le encantaba hacer cartas, como que escribía cosas más tiernas, así como mamonas, cosas así, pero escribía harto

E: A ti te gusta la escritura más política

E12MSM: Sí

E: Y en esas conversaciones con tu mamá, ¿tú lo ves como una fuente de inspiración o circunstancial el hecho de que ella también haya escrito?

E12MSM: Mm o sea yo creo que igual es un poco circunstancial, pero igual me, igual debe influir en algún punto, no sé si esa sea mi mayor razón de porqué lo hago, porque hasta el día de hoy no podría saber qué me llevó a eso, pero mi mamá siempre me ha dicho eso de 'Escribis súper bonito' y yo, 'ya sí'

E: ¿Redes sociales y la escritura, las mezclas?

E12MSM: Mm no sé, ocupo crítico harto en las redes sociales, pero no sé si como para llegar y publicar algo escrito como por mí, como que me da pudor

E: Es un espacio bien íntimo entonces ese de la escritura

E12MSM: Claro

E: ¿No es un espacio público?

E12MSM: No, pero a la vez igual como que en algunos momentos sale, por ejemplo cuando están pasando cosas en el mundo, no sé si para bien o para mal, las redes sociales son un lugar de conversación y de debate, sea desde la guata o como desde lo racional, es. Entonces claro, igual lo ocupo harto para eso y aunque sean cosas como bien... como concretas, igual hay espacio para no sé po, como poner algunas palabras bonitas, cosas así (risa)

E: ¿Pero esto que tú escribes cuando escribes, no lo escribes con la intención de ponerlo en un blog, en un Facebook, Instagram, no?

E12MSM: Mm tengo uno, secreto, que es como, está privado, no me sigue nadie y es como solo para mí y ahí voy dejando más que nada como registro, así como porque igual va a estar en la nube, como si un día pasa algo, va a estar ahí

E: Entiendo, que es muy romántico, ¿no?

E12MSM: Sí (risa)

E: Volvamos un poco a la escuela, esta forma que tú tienes de lectura, que tiene que ver con leer por gusto, con un tiempo distinto, me tomo dos días en leer una página, eso es tu lectura por gusto?

E12MSM: Sí

E: Cuando estás en la otra lectura, que no es por gusto, ya entendí que cambia tu forma de leer, porque estás más predispuesta a la prueba, pero la pregunta que te quiero hacer ahora es, ¿no sientes que una le quita fuerza a la identidad de la otra? Quiero decir, cuando te pasan malas experiencias con los libros obligados, ¿no quita un poco de gusto por las otras cosas que haces?

E12MSM: Mm, ¿Como por las próximas lecturas?

E: Por ejemplo, ¿no te pasa que te desilusiona un poco los textos literarios con esas experiencias en la escuela?

E12MSM: Sí, yo creo que sí, de hecho, yo soy una persona que se exige mucho, entonces por eso nunca dejé de leerme libros para el colegio aunque no me gustaran, pero por ejemplo, conociendo a mis compañeros o viendo a otras personas, he visto como cada vez se iban desmotivando más con las lecturas, entonces yo creo que es algo que inevitablemente sí influye

E: ¿Y eso ha sido progresivo, ha sido esporádico?

E12MSM: Mm es que yo creo que es como... en verdad yo siento que es un problema muy de base, porque pensar que obligando a un niño a leer algo que no quiere, es la for- es la mejor forma de acercarlo a que sea un buen lector, creo que de ahí parte el problema, creo que no es la forma de como integrarlos a ese mundo y mostrarles lo hermoso que es, porque uno no se

da cuenta hasta que encuentra su lugar, porque claro, a lo mejor no te gustó este libro, pero imagínate, los millones que te quedan por leer y que dentro de una de esas enormes trabas, estaba la tuya y tal vez por el tema de que en el colegio nunca les gustó uno, nunca van a descubrir el suyo, entonces sí

E: ¿Y al revés, las otras buenas experiencias, las que tienes por tu cuenta, te alientan a cambiar la actitud en el colegio o no te alcanza a motivar tanto como pa decir 'ya, voy a darle una oportunidad a lo del colegio'?

E12MSM: O sea yo creo que sí, de todas maneras, pero no sé si algo así como 'ya, ahora sí, voy a leer igual todo el ánimo' no, no tan así. Pero igual me he llevado hartas sorpresas, igual algunas veces miro como 'ya, otro libro del colegio', y termino enganchadísima así, me encanta

E: ¿Y por qué pasa eso, tiene que ver con la obra, con lo que el profe, con la profe hizo para cautivarte, con qué tiene que ver?

E12MSM: Yo creo que tiene que ver mucho con la obra, es que bueno, al menos hablando desde el San Marcos, nunca tenemos como que nos dan los libros, los leemos, esperamos la prueba y se acabó, o sea no tenemos como una clase de 'ya, chicos, vamos a comentar el libro, eso ha sido muy pocas veces, creo que se da más ahora

E: ¿Cuántos cursos son en el San Marcos?

E12MSM: Cursos

E: Por nivel, ¿cuántos cursos por nivel?

E12MSM: Em creo que en básica son como 4, pero en media son 3

E: ¿Y es el mismo o la misma profe para los 3?

E12MSM: No siempre

E: ¿Y tú has sido compañera de Benjamín siempre?

E12MSM: Del Benja... no siempre, el Benja llegó como en 2°, el Benja llegó como en 2° medio

E: ¿Y ahora son compañeros?

E12MSM: Claro, somos compañeros

E: Y tú me decías que no hay como unas dinámicas que los cautiven con la obra

E12MSM: No, pa' na

E: Oye, movámonos un poquito a la experiencia a la positiva

E12MSM: Ya

E: Leíste Quiltras, que fue una muy buena experiencia para ti, entiendo que la temática te pegó porque tiene que ver con este relato político, que tiene que ver con la valoración de la figura femenina, socialmente hablando, pero me gustaría detenerme un poco en algo que me mató, que tiene que ver con el playlist, cuéntame un poquito esto

E12MSM: Ya, es que yo lo encuentro increíble y creo que la primera vez que me pasó esto fue con Sábado

E: ¿Con El Túnel?

E12MSM: Oy no, es que estoy confundiendo autores, es... soy la peor con los autores

E: No importa

E12MSM: Pero es Sobredosis, ¿cómo se llama él?

E: Ah, Fuguet

E12MSM: Fuguet. Fuguet es mi amor lector de la vida

E: En serio

E12MSM: Sí, lo amo. Entonces lo que pasa es que él en algunos como que ee no sé si decía canciones, pero algo con las canciones

E: Tiene un rollo más con las películas

E12MSM: Claro, también. Pero me acuerdo que pasó algo como con una canción y yo en ese tiempo tenía a la profe Alejandra de profe de lenguaje y le dije así como 'profe qué onda' así como que 'no lo puedo creer' y la profe me dijo 'si te gusta esto...' y me dio como una lista de libros y ahí leí Nunca seremos estrellas de rock y otros libros así súper bacanes que tienen como esa dinámica, como de incluir canciones, citar como fragmentos, entonces me pasaba eso, que los empezaba a leer, veía como el trozo de la canción después en todo el capítulo no paraba, así como imaginándome siendo el personaje, con audífonos o con el walk man, no sé, escuchando la canción

E: Con el walk man

E12MSM: Sí, porque son más...

E: ¿En qué año estamos hablando, por favor?

E12MSM: No sé... pero es que me imagino yo, que como el libro no es tan nuevo

E: Ah, tú te imaginas, no es que tú estabas con el walk man

E12MSM: No, no (risa)

E: Ah, ya, por eso me pareció raro

E12MSM: Entonces claro y por ejemplo Quiltras, que Quiltras igual es un poco más contemporáneo en temas de escritura, em a nosotros nos hicieron, nuestra prueba de Quiltras fue hacer como ilustrar el libro y a la vez, a cada capítulo, asociarlo con una canción, entonces como que yo aluciné así como era la mejor prueba de mi vida (risa). Entonces me gusta harto como ilustrar con el photoshop, entonces estaba ahí, como haciendo algunas cosas, e hice una playlist como de cada capítulo de Quiltras y eso yo lo encontré como increíble, o sea leer un capítulo y asociarlo con una canción, muy bacán

E: ¿Qué tuvo tu playlist?

E12MSM: Mi playlist... tenía así como desde Mago de Oz a (risa)

E: Grupazo, lo dijiste con pudor, no sé por qué lo dijiste con pudor

E12MSM: Es culposo que me guste Mago de Oz (risa)

E: ¿Por qué?

E12MSM: (Risa) Sí, pero desde Mago de Oz hasta Alex Anwandter y cosas, estaba Supernova

E: Ahí ya no me gustó tanto tu playlist

E12MSM: (Risa) Oh, es súper buena

E: Entonces espérate, estabas leyendo Quiltras

E12MSM: Sí

E: Y en ese momento estabai en el rollo de la música

E12MSM: Sí

E: Hay un gatito llorando

E12MSM: Sí, están como locos los gatos acá, entonces

E: Estabai leyendo, y al mismo tiempo ibai pensando en música, ¿Y eso te resultó cómodo?

E12MSM: Sí, sí, porque siento que aunque, obviamente no es parte del libro como tal, y de hecho puede ser un libro como súper antiguo y un artista musical súper nuevo, como que algunas cosas calcen o que o que tenga sentido escucharlo a la vez, era como súper bacán, de hecho, creo que es una manera de meterte más en el libro

E: ¿Cuál fue la conexión que hiciste con Supernova?

E12MSM: Supernova. Bueno, esta literal salía en el libro, como que de unas primas que eran súper amigas cuando chicas y que ellas es como que en el principio citaban a Supernova, que era esa canción que dice así como 'no somos pobres' o sea 'no sé hablar inglés, pero al menos puedo no sé qué cosa', entonces hablaba de eso, como de que quizás no tenemos mucho, pero somos felices, lo pasamos bien

E: Cultura pop

E12MSM: Claro

E: ¿Y tú conectaste entonces porque estaba textual, esa fue tu conexión?

E12MSM: Claro, esa por ejemplo estaba textual

E: Ya, ¿qué otra conexión hiciste pa entender un poco tu playlist?

E12MSM: Sí, bueno, esa estaba textual, pero después en algunos capítulos ya no era tan así y ahí había que entrar como a tú mismo como en tu acervo cultural de canciones, empezar a relacionarlos con los capítulos. Y bueno, ahora igual no me acuerdo mucho, prque fue hace como un año atrás, algo así

E: En 1° medio, intuyo

E12MSM: Claro. Me acuerdo que había un capítulo que hablaba, no como tal, del maltrato animal, pero sí como de esos típicos perritos de la calle que te apañan y están contigo y... a ese yo lo primero que pensé fue una canción de Ases Falsos, que se llama La sinceridad del cosmos y habla como de que los animales nunca se equivocan y que te apañan

E: ¿Y tú tienes una conexión también con los animales?

E12MSM: Em sí, yo creo que sí. Y en verdad yo creo que así con cada capítulo, como que cada capítulo lo leí y al tiro me ponía a pensar 'ya, ¿qué canción se parece?' o tal vez si no tanto en la letra, como en lo que provoca la canción, es que yo amo la música, entonces igual siento que la siento desde más formas que solo por ejemplo por la letra

E: Bueno, de hecho, Lemebel es un maestro en eso, él escribe libros a partir de boleros, escribe crónicas a partir de boleros, sus libros más famosos son a partir de la música que él escuchaba, vas a conectar mucho con esos libros. Oye, ¿y qué cosas te fueron pasando emocionalmente con este libro, la conexión con la música?

E12MSM: No sé, o sea con Quiltras me pasó lo que me pasó con todos los libros, que era como 'ya, tengo la prueba como en 3 sem-' bueno, como este trabajo igual llevaba más tiempo, yo dije que no puedo estarlo leyendo una semana antes, porque el trabajo tiene que estar listo, entonces me planifiqué creo. 3 o 2 semanas antes me planifiqué así como 'ya, tengo que empezar a leerlo', porque más encima como estamos en pandemia, es más difícil conseguirse los libros y Arelis Uribe no es como una que uno habla como en el grupo de la villa y dice 'oiga, ¿alguien tiene este libro?', no po, es como que uno tiene que encontrarlo. Entonces yo dije ya, filo, PDF, que me carga leer en PDF, pero dije 'ya, no me queda de otra', entonces me siento, tomo el compu y de repente, como a la hora y media ya lo estaba terminando, fue una cosas así como que no sé, como que cada capítulo me iba enganchando más y decía 'oy, sí, no sé qué cosa', más encima toca como hartos estereotipos, no y la típica persona de Ñuñoa y los cortavientos y, no sé, fumar marihuana y que le guste la música, la diferencia de las clases sociales, tocaba como el descubrimiento de la sexualidad, como que pasa a ser lesbiana, pero después es heterosexual y no sé qué cosa. Entonces encontré que mezclaba súper bien, casi como de forma inconsciente cosas que ahora son temas súper... que se tocan ahora. Y bueno, tampoco el libro es antiguo, pero igual para la época no era tanto como ahora

E: ¿Y te fue eso interpelando en tus mismas experiencias, de pronto?

E12MSM: Sí, sí... sí, mucho

E: ¿Y tu forma de hacer catarsis con eso fue con la música?

E12MSM: Claro

E: ¿Y con la escritura no?

E12MSM: Con la escritura... no sé si escribí tanto después o con Quiltras, pero fue muy desde la música y en mi mismo trabajo, que mis ilustraciones pa mí, les puse como el cariño de la vida, fue como el único trabajo que hice como con todo el amor del mundo ese año

E: Te sacaste un 7, supongo

E12MSM: Sí, la profe así como 'lloré con tus ilustraciones' (risa)

E: ¿Habitualmente ilustras?

E12MSM: No, no siempre, pero como que de chiquitita mi mamá me decía que yo editaba como fotos y cosas así, entonces como que ahora, como que me hackeé el photoshop (risa) y ahí lo ocupé y me gustó hartito. No sé si es la mejor edición del mundo, pero al menos a mí me sirvió mucho como para canalizar la forma en que sentí el libro

E: Tu mamá estaba presente en hartas cosas de las que me has relatado, parece que ella como que te ha... o ha sido una figura importante en esta construcción

E12MSM: Sí, mi mamá seca, mi mamá siempre me ha fomentado todas esas cosas

E: ¿hay más personas en tu familia que tengan esta conexión particular?

E12MSM: Mm yo creo que... como tan fuerte como la de mi mamá, no creo, pero tal vez mi prima, que también me ha ayudado hartito y siempre me está recomendando libros, me los presta

E: ¿Oye qué cosas cambiaron en ti después de esta experiencia? ¿Qué aprendizajes hiciste finalmente después de esto?

E12MSM: Es que a mí me pasa mucho, puede ser de intensa igual, pero como con algunas obras, desde libros, películas, canciones, como que me motivan a hacer cosas de mi vida, como que no queda en un abstracto, como que de verdad me motiva, entonces, por ejemplo, no sé después de leer Quiltras, me acuerdo que no... me dio mucho un tiempo por la música, como con explorar más artistas, no sé qué cosa, me dio mucho mucho con la música, pero no sé, me acuerdo que una vez leí un libro, no me puedo acordar cuál es, pero terminé de leer el libro y fui directo a terminar con mi pareja de ese tiempo. Muy intensa

E: Sí ¿Por qué qué cosas te pasaron con ese libro o qué descubriste con ese libro?

E12MSM: Es que, bueno, igual depende, pero yo encuentro que hasta el libro más ficticio del mundo lleva un poco de realidad en él, como que siento que es inevitable, entonces, me pasa que ese libro, relataba como la historia de una pareja, que no era desde el amor romántico o algo así, pero era una pareja, pero nada, pasaban hartas cosas. Y en ese momento como que

ya, lo terminé, cerré el libro y dije así como que... me abrió los ojos, así como que en verdad no estoy tan feliz como yo creía, en verdad vivía idealizando y no sé qué cosa y, en verdad quería estar sola po, y tal vez si no fuese por ese libro, hubiese seguido mucho tiempo en algo que para mí no era tan bueno

E: Y finalmente en esta experiencia, entiendo que la materia fue irrelevante, ¿o no hubo ni siquiera materia asociada a esta experiencia?

34:21

E12MSM: ¿En como en Quiltras o en...?

E: Claro

E12MSM: En Quiltras... Ah, claro, es que lo que pasa es que, como decía, cuando cambiaron el tema de los electivos y bueno, pandemia y todas estas cosas, ahora lo que lo que hacen los profes y las profes es que dedican como una clase al tema del libro y creo que Quiltras, no sé con qué materia como tal estaba relacionada, pero, por ejemplo ahora tenemos que leer Cien años de soledad y eso está como... nos parece que tenemos que hacer como un discurso, una cosa así, no sé

E: Ya, han diversificado las formas de evaluarlo, me parece, ¿no?

E12MSM: Claro, sí, ahora es mucho más distinto, ahora sí permite ese mayor desarrollo en el libro, como en cada estudiante

E: Comentemos un poquito la experiencia negativa, a propósito de eso, dices que las lecturas han sido siempre para ti pequeños ritos, pero que las cosas se han transformado en algo muy mecánico pa tener la buena nota, lo que hemos conversado un poco. Y relataste algunas malaas experiencias a propósito de algunas lecturas con lenguaje rebuscado y con cierto nivel de machismo también

E12MSM: Sí. Es que yo no sé qué les dio este año, pero todos los libros, todos, todos todos los libros que nos ha tocado leer tienen eso, así como tuvimos que leer Alsino, que ya, yo sé que es un clásico, muy wow, lo sé, pero de verdad me pasa que siento que hay muy poca consciencia de lo que un libro de verdad puede generar en una persona, porque cuando te hablan de una violación o de un abuso o de una violencia sexual tan fuerte, puede gatillar en algunas personas y eso no te lo dice la profesora, eso nunca se piensa y, lamentablemente, sea en 4°, en 1°, sea en 2° o en 3°, hay estudiantes que han sufrido de- diversos tipos de violencia y esos libros pueden ser súper gatillantes

E: ¿Para bien o para mal?

E12MSM: No, al menos con estos temas, para mal, porque leer una violencia sexual en un libro, que más encima, por ejemplo Alsino, en el tiempo en que está escrito, la violencia sexual no se veía como algo tan deplorable, entonces no te lo narran como criticándolo o como poniendo en evidencia algo que está mal, te lo narran como algo que es. Entonces es súper fuerte leerlo

E: Oye, y con este libro tu experiencia ha estado marcado cuando tú me dices del lenguaje antiguo y todos estos temas, ¿te estás refiriendo particularmente a Alsino?

E12MSM: Sí, a Alsino o por ejemplo, no tanto desde el lenguaje, pero La reina Isabel cantaba rancheras, me carga. También lo encontré terrible, o sea entiendo que está plasmando algo que pasaban en su tiempo, pero por ejemplo, yo tuve que escribir un ensayo sobre La reina Isabel cantaba rancheras y frente a eso también tuve que indagar en más cosas, como para poner citas y cosas así y bueno, él tuvo una entrevista, no me acuerdo cómo... Letelier, Letelier, tuvo una entrevista y me acuerdo que tenía unos dichos así terribles, como cosas demasiado machistas, demasiado retrógradas y son entrevistas como del 2000 en adelante, entonces

E: Sí, él es así

E12MSM: Sí, entonces por ejemplo, si bien a mí me gustó La contadora de libros, también creo que es muy fuerte como para llegar y ponérselo a estudiantes, también puede ser que esté mezclando mucho como las cosas personales, pero igual creo que algún niño o alguna niña agradecería que tal vez antes de ponerte un libro así, te digan como 'bueno...' o contextualizarlo un poco

E: O sea pa ti la mala experiencia, más que con el libro, tiene que ver con lo que el profe o la profe no hizo, que es dar este contexto, que es un poco adelantar cuáles son las claves como más violentas de la obra, ¿crees que si hubiese hecho eso la recepción cambiaba?

E12MSM: Claro, o sea yo creo que eso es una parte, pero también yo creo que tiene que ver con la obra

E: Y con estos libros que estás marcando como de malas experiencias, ¿no te pasó ninguna de las cosas que te pasó antes? Quiero decir, no te dieron ganas de escribir, no hiciste playlist, no lo conversaste con tu madre

E12MSM: No, no. De hecho, lo que pasó con estos libros eran como conversaciones entre mis compañeros, más con mis compañeras y decir así como que encontramos inconcebible que nos estén haciendo leer estas cosas, porque si bien nosotras, no es como por tratar de menos a otras personas, para anda, pero por ejemplo en mi curso sí hay gente que al leer eso, no se va a quedar con el 'oh, cómo, aquí me habló de una violación, esto es terrible', no. Va a leer que una violación está normalizada y lo va a seguir como concibiendo de esa forma y eso está pésimo

E: ¿Y si existiesen instancias de mediación de los profes donde ustedes pudieran haber dicho esto, no te parece que era distinto?

E12MSM: Sí, totalmente, porque ahí se puede tocar el tema, se pueden mostrar visiones y esas mismas personas podrían verlo desde otra forma

E: ¿Y eso no pasó o no ha pasado?

E12MSM: No, eso no ha pasado

E: ¿Este libro lo está haciendo leer la misma profe que les hizo leer Quiltras?

E12MSM: No

E: ¿Hay mucha diferencia entre profes, crees tú?

E12MSM: Sí, yo creo que sí, mucha diferencia

E: Mira, en general, lo que tú me has contado hasta ahora tiene que ver con las experiencias, tanto positivas como negativas para ti, ¿cómo marcarías entre ambas las diferencias?

E12MSM: Yo creo que por el tipo de libro, em sí o sí por la profesora como del momento y yo de verdad pensé que iba a decir así como la pandemia, pero en verdad las dos experiencias fueron en pandemia, entonces hay una buena y una mala, entonces no creo que sea un factor como de diferencia. Pero yo creo que radica en eso, como la forma en la cual la profesora enfrentó la lectura de esos libros y bueno, el libro como tal, también

E: ¿Y la evaluación?

E12MSM: Claro, la evaluación, porque igual son muy distintas, o sea las evaluaciones que estamos teniendo ahora también no son pruebas como como de escribir y cosas así, pero sí es distinto hacer un discurso o un ensayo a ilustrar un libro y ponerle música y cosas así

E: Vamos a entrar a la última parte de la entrevista, que ya no tiene que ver con tu buena experiencia, ni con tu mala experiencia, sino que tiene más bien que ver con tu trayectoria

E12MSM: Mjm (afirmación)

E: Me has hablado de los libros que tienen que ver con el plan de lectura, que tienen que ver con el libro mensual, me gustaría que me comentaras un poco, en tu experiencia escolar, la clase misma donde hay literatura, ¿cómo es esa clase, qué es lo más recurrente? ¿Qué es lo que hacen los profes, qué hacen ustedes?

E12MSM: Mm bueno, yo creo que esto cambia como desde 2° medio en adelante, porque anteriormente lo más parecido era lenguaje, pero realmente lenguaje nunca se da tanto como una instancia plena de lectura o cosas así, sino más que nada es como pasar no sé, argumentación, textos literarios, textos no literarios, pero nunca leyendo uno como tal en clases o algo así, sino como 'ya, esta es la estructura interna, esta es la estructura externa' y cosas así. Por eso a mí me pasaba y me pasa un poco, que siento que todos los años lenguaje es lo mismo. Y siento que es una cosa muy extraña, porque yo por lo general, siempre amo a mis profes de lenguaje, pero me carga como tal, como saber que me toca lenguaje no me gusta

E: ¿Y por qué dices que hay un cambio, qué pasa en 2° medio?

E12MSM: Ee yo creo que cambia por el tema de los electivos, que ahora por ejemplo ahora bueno, esto igual depende de la preferencia de cada estudiante pero ahora con los electivos, tú puedes tener más que solo lenguaje y por ejemplo yo este año tomé taller de literatura y como argumentación y para mí ha sido un cambio así heavy así, son mis clases favoritas

E: ¿Qué lo hace ser distinto?

E12MSM: Es distinto porque por ejemplo bueno, los dos electivos, argumentación y taller de literatura, son con la profe Alejandra, yo amo con la vida a la profe Alejandra y todas sus

clases. Es distinto, porque por ejemplo en taller de literatura, nos podemos acercar más desde nuestro propio gusto a la lectura, de nuestro propio de nuestras propias preferencias a hacer trabajos, cosas así y que son como que te hacen crecer mucho a ti como lector, como persona

E: ¿A qué te refieres con las propias experiencias?

E12MSM: Que no sé, por ejemplo que un trabajo puede intervenir como alguna obra artística, desde no sé, el fragmento de un libro, una canción, un lo que sea, entonces eso, si bien no es un libro como tal o no todos eligieron un libro como tal, sí significa como hacer un poco la pega como del escritor, como de la persona que escribe libros así como 'ya, tengo esto ahí, pero ¿cómo yo lo transformo, cómo lo hago mío?'. Entonces eso por ejemplo, es súper como que te hace crecer mucho, sentí yo, como que todas las personas del taller como que fue un proceso así hermoso,

E: ¿Y esta clase habitualmente cómo es?

E12MSM: Bueno, hasta el momento, todas las personas que han cursado esos talleres, lo han tenido de forma online, por el tema de la pandemia, pero nada, son como 40 minutos aproximadamente, donde la profe nos va, o sea bueno, igual nos pasa harta materia, como materia concreta, como no sé po, contexto de escritura y todas esas cosas, pero también pregunta hartito, como que se interesa mucho en 'oye, ¿qué tipo de libro te gusta a ti?' o '¿qué...?' no sé qué cosa, o también algo que reconozco mucho en la profe, es que ahora se lee mucho manga, que es como unos pseudo cómics japoneses y la profe también deja que a las personas que les gusta eso, que lo ocupen, cuando me ha pasado como en casos anteriores que solo no, solo libros, libros, libros. Entonces la profe como que abre la gama de todo tipo de escritura y como de obras y libros, entonces eso mete mucho más a las personas

E: Oye y bueno, la profe pasa materia, leen ahí mismo, hacen ejercicios, ¿eso pasa en el taller de literatura, no?

E12MSM: Claro, no sé si alcanzamos a leer un libro completo, pero leemos fragmentos, los analizamos, vemos a veces algunos videos también, canciones, comentamos algunas cosas que nos gustan como de lectura y cosas así

E: ¿Y esa sensación tú la ves en el resto de tus compañeros también, también están como bien contentos con eso?

E12MSM: Sí, súper contentos, como que de verdad es como una clase que de verdad se disfruta, incluso aunque sea como en estas condiciones

E: ¿Y la clase habitual, la de lenguaje, cuando veían textos literario no era tan así?

E12MSM: No, para nada, si de hecho ahora, bueno, también seguimos teniendo lenguaje y sigue siendo la misma dinámica, así como la profe hablando un papiro de materia y como que en verdad no resulta y es súper triste y suena súper fuerte, pero cuando llega la clase de lenguaje, sobre todo en estas condiciones, como con el Zoom y todo, la mitad de las personas conectadas están haciendo cualquier otra cosa antes que pescar la clase

E: Me imagino. Porque hay poca lectura dentro de la clase

E12MSM: Claro y muy es muy mecanizado, la profe habla habla y habla y cuando piden que participen es para responder cosas muy específicas que en verdad si no prestaste atención, no tienes idea

E: Y ahí no se dan otras dinámicas, es como la única dinámica que tú has presenciado, ¿y es muy recurrente esa dinámica con y sin pandemia? Como ver materia, ver la estructura de los textos, me imagino comprensión de lectura, esas dinámicas, ¿no?

E12MSM: Sí, o sea igual por ejemplo, como un poco antes de la pandemia, es que nosotros, al menos mi curso, hemos tenido 3 profesoras, de las 3 profesoras, las 2 primeras son increíbles y si bien se mantiene un poco como esa dinámica un poco de lenguaje, como que ellas mismas se encargan de darle como el dinamismo y de igual aun motivar a las personas, pero con la última profe es una cosa así terrible

E: Tiene mucho que ver con los profes, me parece, en tu experiencia

E12MSM: Sí, influye mucho, porque es la misma materia, son los mismo contenidos, pero el profesor al final es el que los dispone, entonces sí, influye hartito

E: Las últimas dos preguntas. En general, ¿cuáles aprendizajes en relación con la lectura literaria en el colegio, fuera del colegio, con qué aprendizajes te quedas?

E12MSM: Mm no sé, es que con esa pregunta como que se me vienen puras frase cliché a la cabeza

E: Dale, dale

E12MSM: Así como todos los libros son un mundo (risa), pero no sé, es que siento que dependiendo también del libro, de verdad uno va aprendiendo y descubriendo otras cosas, por ejemplo, no sé po, ahora siento que se critica mucho, soy muy política, lo siento, se critica mucho que 'no, es que estas juventudes nunca vivieron la dictadura, entonces no pueden opinar de eso y no sé qué cosa', pero, por ejemplo, leyendo libros, que datan un poco sobre ello o que se inspiran o que se escribieron en ese tiempo, uno puede llegar a sentir, quizás no con la carne no en carne propia, pero puede llegar a sentir como vestigios de lo que fue, entonces por eso a mí me parece como increíble lo que es como tal escribir un libro, llegar a publicarlo y que va a influir en las personas y que va a afectar. Entonces yo creo que ese es mi aprendizaje, o sea que igual mediante un libro uno puede llegar a vivir ciertas cosas, no tal vez al 100%, pero sí un poco

E: ¿Y esos aprendizajes los has hecho sola, digamos? Han estado mediados por el libro, pero no porque lo hayas conversado en clases, porque lo hayan reflexionado, ocurre más bien en tu espacio más privado

E12MSM: Sí, eso es personal. Por ejemplo yo podría decir que mis compañeros que no disfrutaban de la lectura, no se quedan ni con el 20% de lo que deja un libro, para nada

E: Pero se quedan con lo suficiente pa rendir la prueba

E12MSM: Sí, sí

E: ¿Y por qué crees que eso pasa contigo? Eso me llama mucho la atención, ¿dónde crees que está la diferencia? Porque en algún lugar tiene que estar esa diferencia, en algún lugar tiene que estar esto de que tú lo consigas leer distinto, eso me inquieta, ¿tú crees que tiene que ver con una experiencia familiar de tu mamá, tiene que ver con las conversaciones que teni con tus amigos?

E12MSM: Mm, es que yo siempre... yo soy hipersensible, y es algo que a mí la gente mucho tiempo de mi vida me lo reprocharon como algo malo, así como que es pésimo y todo, pero siempre mi refugio, fue no sé po, en los libros, en las canciones, en las películas, en las obras de teatro, en todas estas cosas donde sentía que la gente era más sensible que yo, entonces como que siempre fue mi lugar seguro, donde como que verdad podía expresarme sin tener miedo a ser la intensa, no sé qué cosa

E: Es algo que biográficamente hablando te lo han reprochado

E12MSM: Claro, así como 'no, es que te lo estai tomando muy a pecho, no pero es que no es tan así, le estai dando mucho color' y nada po, entonces siento que todo ello me llevo a canalizar eso, que yo nunca sentí que fuera malo en no sé, en lo que escribía cada autor, en los libros que alguna vez fueron apareciendo en mi vida, todas esas cosas. Obviamente también lo que me dejó mi mamá, que ella me contara 'no, yo le escribía cartas a tu papá' y no sé qué cosa, que alguna vez me las mostró, ver como su lera y los papeles, yo creo que es eso

E: Voy a hacerte la última pregunta. En base a tus experiencias, si yo te dijese que tienes la oportunidad de crear la clase de literatura perfecta, ¿cuál sería esa clase perfecta?

E12MSM: ¡Oy qué tremendo! No sé, lo haría pésimo (risa) No, no, em... yo creo que, lamentablemente, como estamos a día de hoy, en general, al menos como dejando mi clase como solo para mi curso que ahí podría tener como más conocimiento y cosas así, si yo sé que ellos ya no fueron cautivados por la lectura, intentaría acercarlos a ellos de otra forma y ahí les incluiría la música, les incluiría así como 'ya, bueno, no te gustó un libro, ya, busca un libro que no sé, que fue llevado al cine' haría no sé, que se viera la película '¿pero no te tinca leerte el libro?' Así como no sé qué cosa y claro, intentar como buscar el interés general como de mi curso e ir adaptándome a cada curso que me toque y frente a ello empezar como a no sé, sacarle más provecho, porque yo no sé si será tan fructífero leerte un libro en clases, no sé si ellos estarán tan motivados si no tienen como esa base de que me gusta leer o me gusta llevar eso, pero yo creo que lo haría de esa forma, incluyendo más cosas como la música o otras expresiones que les gusten a ellos, yo creo que esa es la forma ahora, porque si estuviéramos en un mundo utópico donde todos amaran la lectura, yo creo que ya ahí podríamos leer como 20 libros por clase así. Pero yo creo que es eso, con otros estímulos

E: ¿Alguna forma particular de evaluarlos?

E12MSM: ¿De evaluarlos? Yo creo que haría cosas similares a por ejemplo lo que hici- lo que me hicieron hacer con Quiltras, yo creo que ese tipo de cosas y obviamente que vayan

variando, porque que hagan siempre lo mismo no les va a gustar, entonces tomarme eso y yo creo que algo que es como súper bueno es que ellos tengan opciones, que ellos propongan, de hecho si no- ahora que me acuerdo, lo que hicimos con Quiltras tenía opciones, hacer el libro ilustrado no era la única opción de evaluación, creo que eso también ayuda mucho a que cada estudiante lo haga según como él lo hace más cómodo

ESTUDIANTE 13

E: Lo primero que me gustaría saber es cómo tú te definirías como lector, siempre cuando yo te pregunto por lectura, me estoy refiriendo a lectura literaria, entonces ¿cómo te definiría tú como un lector literario, un buen lector, un mal lector?

E13HSM: Yo me encuentro que soy un buen lector, no de forma constante, pero soy un buen lector en términos que me gustan obras que no son... de... no son vacías, por decirlo así, sino que son conocidas también, o que son... no son tan conocidas, pero que son de autores los cuales causaron impacto, entonces, me gusta leer tanto libros, poemas, novelas que son interesantes, porque me gusta el... el meterme en la historia o el meterme en el poema, de lo que trata y analizar también

E: Déjame retomar varias cositas interesantes

E13HSM: Mjm (afirmación)

E: Primero dijiste que te consideras un buen lector, ¿para ti qué es un buen lector?

E13HSM: Un buen lector para mí, uno se hace buen lector cuando uno reconoce ee partes de de la lectura, que hace que la lectura sea llamativa, buena, fácil de comprender ya sea, no importando si el libro fuera bueno o malo, sea de mi gusto o no, sino críticamente, así como crítico de cine decir 'esta película, esta novela, este poema, es muy bueno por el hecho que tiene este punto, este punto, tiene una estructura muy buena, tiene un desenlace que me dejó anonadado, pero no es de mi gusto'. A pesar que no sea de mi gusto tal novela, tal poema, yo puedo identificar que es bueno

E: ¿Dónde crees que se construye esa forma de leer, tiene que ver con tu familia, tiene que ver con el colegio?

E13HSM: Yo creo que tiene que ver con... con las dos, más yo creo que más con mi familia, porque en mi familia se lee mucho, ee mi papá le gusta leer mucho, entonces también nos instruye en este análisis del... de la lectura

E: ¿Cómo los incluye?

E13HSM: Nos incluye tal como... ee usar referencias de libros, los cuales nos dejan tan intrigados esa referencia, que queremos leer esos libros que él dice. También nos recomienda, nos em... tenemos biblio- tenemos una biblioteca pequeña, donde también tenemos hartos libros que son bastante interesantes y... también es como el tratar de complementar diferentes ideas porque a veces vemos películas, las complementamos con un libro que leímos o con un poema que hemos escuchado y que también nos hacen resonar en la cabeza, entonces se los compartimos a los demás y también eso' sí, tiene razón en este punto' y todo el tema

E: Oye, tú dices tu papá los incluye en las conversaciones, haciendo algunas referencias, ¿podrías darme un ejemplo?

E13HSM: Claro, no sé, puede incluir El Quijote de la Mancha. A ver, estábamos viendo una, estábamos conversando sobre un caso equis de las noticias y mi papá dice, pero esto es tan parecido con en El Quijote de la Mancha, donde el señor por su edad, también por su el tema como de locura, por decirlo así, veía a los gigantes y en verdad eran molinos, entonces ahí como que uno pien- bueno, cuando dijo eso nosotros éramos bastante chicos, entonces después nosotros le preguntamos qué era El Quijote de la Mancha y nos empezó a contar y también tuvimos que leer el libro por el colegio, entonces ahí se complementó

E: ¿Cuándo hablas en plural es porque estás incluyendo a tus hermanos, a tu mamá?

E13HSM: Claro, a mi hermana

E: ¿Tu hermana es mayor, menor que tú?

E13HSM: Ee mayor

E: Ya, ¿y ella también es buena lectora?

E13HSM: Sí, sí ee yo soy como el que... por así decirlo, menos lee, pero todos en la casa tenemos nuestro cuento con la lectura

E: Y me dijiste que el colegio también había influido, ¿de qué manera el colegio influyó en que te reconozcas un buen lector?

E13HSM: Em yo creo que incluye con las lecturas complementarias, yo creo que las lecturas complementarias para que uno sea un buen lector, durante el proceso de como... cuando uno está en la básica, el colegio debería meter libros que nos sean de textos muy largos, de palabras muy complicadas, porque eso aburre al lector cuando es pequeño, yo creo que tiene que ser un poco más dinámico y un poco más al gusto de lo que sea cada alumno o ee... la mitad del curso, por decir así, porque a veces dan lecturas que no son de lo más llamativas y al final uno termina leyendo obligao y uno dice 'pucha, los libros que da el colegio son malos, son aburridos, ya no quiero leer más', entonces ahí hay como tiene que haber un compromiso del colegio de dar lecturas que fomenten al seguir leyendo. Y después cuando estemos en la media, darnos libros que sean un poco más complejos, como no sé, El Quijote de la Mancha, Cien años de soledad ee por ejemplo esos

E: ¿Oye a ti te va bien en la asignatura de lenguaje o lengua y literatura?

E13HSM: Sí, sí, a mí me va bien

E: ¿En nota hablando, te va bien en nota?

E13HSM: Ee este año no, pero los anteriores sí, siempre. Porque este año tuvimos un cambio de profesora, entonces no hemos... nadie en el curso se ha acostumbrado a las metodologías de la profe y ha sido bastante extraño

E: Cuando me dices buena nota, más o menos pa entender, ¿estamos hablando de 6 pa arriba?

E13HSM: Para mí una buena nota es de 6... 6 para arriba, 6,1; 6,2 para arriba

E: Cuando me estabas contando esto de ser un buen lector, bueno, mencionaste a tu papá que tienen como este sistema de interacción ¿y después de esto conversan, tienen un espacio de conversación sobre el libro, se recomiendan libros?

E13HSM: Claro y yo creo también que en las lecturas complementarias que da el colegio unen también lo que han leído mis papás, lo que ha leído mi hermana, porque se va manteniendo a través de los años, o sea mi papá tuvo que leer Cien años de soledad en el colegio, mi mamá igual, supongamos que leyeron, no sé si leyeron, pero todos en la casa hemos leído El Quijote, por temas de colegio, todos en la casa hemos leído em... Martín Rivas, entonces también son lecturas que hace que se unan y saquemos conversaciones y no sé po, de Martín Rivas estaban diciendo e 'no, pero esta sería habla del clasismo y todo esto' y después decimos 'no, pero Martín Rivas también hablaba de este abismo que tenían las clases sociales' y todo el tema, y ahí se va haciendo la conversación, porque tenemos este libro en común

E: ¿Y estas conversaciones son en qué momento, son durante la comida, son...?

E13HSM: Sí, de repente vemos una serie, estamos comiendo... cuando nos juntamos

E: Y esa práctica como interacción las tienen en torno a libros y en torno a otras cosas como las series, también me decías

E13HSM: Claro, porque somos harto de ver series juntos, de ver películas, entonces también a a veces podemos ver una película como muy absurda o una serie también absurda, pero también vemos cosas como más complejas, que también hagan como razonar

E: Dijiste denante cuando tenías estas prácticas de lectura, te gustaba como analizar,

E13HSM: Claro

E: ¿Qué entiendes tú por analizar una obra?

E13HSM: Analizar es es cuando la obra no quiere decir e... e... cómo se llama esto... no quiere decir em... literalmente algo y hay que rebuscarlo, es como em... cuando em es que yo siempre me refiero al poema, no es un poema, es una canción que está escrita como poema que es de Chico Buarque, que se llama Construcción, donde va desordenando va desordenando una historia, al principio la desordena, la va desordenando, al medio de las de todo, la desordena completamente y al final cuenta la historia verdadera, pero si uno la escucha por primera vez, sin tener que analizarlo, uno ve que primero es súper bonita la historia, a la mitad no entiendo nada y al final 'wow, la historia se dio vuelta completamente y no era lo que yo pensaba', entonces es como cuando uno ya la escucha más de 2 veces, más de 3 veces e intenta analizarlo, uno intenta pensar en qué quiso decir el autor con todas esas

palabras, qué metáforas ocupó, qué comparaciones usó, entonces, también para ir más en el fondo de lo que quiso decir el autor, siendo no totalmente correcto, porque capaz el autor quiso decir una cosa, nosotros nos estamos equivocando

E: Y partiste diciendo que e consideras un buen lector no constante, dijiste. ¿Eso con qué tiene que ver?

E13HSM: No constante con que em... ya no este por lo menos este año, no he sido tan constante como los anteriores años porque primero no tengo la motivación de leer un libro aparte de como prepararme pa la PTU y todo eso, solo he tenido que leer los libros complementarios de clases, ee no no hace... yo creo que hace más de un año, que no leo un libro por gusto propio, así tomar un libro y decir 'ah, quiero leer este libro porque me interesa'. No, tengo que leer los libros que me da el colegio, porque tampoco tengo ee o sea no me hecho el tiempo necesario

E: ¿Y eso de dejar de leer por tu cuenta tiene que ver con tiempo, fundamentalmente?

E13HSM: Fundamental, claro

E: ¿Por qué, qué cosas han pasado en el último año que te han quitado tiempo?

E13HSM: Yo creo que las clases online, a base de que ahora estamos todo el día en al casa, nos dejan más asignaciones, nos dejan más tareas, entonces tenemos que hacer varias cosas de diferentes asignaturas y durante la semana, también las pruebas ee tenemos que... antes, cuando íbamos presencial, salíamos a las 5 de la tarde, y no nos dejaban tarea, entonces uno podía pescar un libro, hacer lo que quiera, o ver una serie. Ee pero en cambio, ahora, que estamos en cuarentena, las clases online, nos dejan más asignaciones, más tareas, más cosas para hacer, también ee hablando de este año, nos dejan... o sea, tenemos que hacer más ensays, tenemos que hacer más preparación para la PTU, y también está el preuniversitario

E: ¿Y esa lectura la vez distinta, quiero decir, no es lo mismo estar leyendo para la PTU que estar leyendo por tu cuenta?

E13HSM: Sí, yo encuentro que sí, porque siento que es cosa de rendir una prueba, en cambio, querer disfrutar de un libro o de un poema, incluso, hay historias que se cuentan en los ensayos de la PTU, que son muy buenos, pero e... me hubiera gustado como no encontrármelo en una evaluación, donde tengo como tiempo limitado para hacerlo y haberlo leído de una forma más relajada, más pausada. No sé, yo, a mí me gustaba mucho hay un libro, el cual fue de lectura complementaria, pero que me gustó mucho, se llamaba... el... lo tengo por acá, a ver (lo busca) ya, se llama El extraño e incidente del perro a medianoche, que es de Mark Hessel, si es que no me equivoco, que se trata de... de un niño que encuentra a un perro con un tridente, muerto en un patio y él intenta resolver qué pasó, pero uno se da cuenta que este niño, está dentro del espectro asperger, entonces uno se... uno este libro te hace ver cómo piensan los niños dentro de este aspecto, aspecto, perdón em... cómo se relacionan con los demás, cuáles son sus rutinas, entonces, también, a pesar de tener una trama que es buena, te hace saber por qué son así y te hace como empatizar y comprenderlos, porque uno a veces lo puede ver que está estresado en un mal y empiezan a gritar y uno dice 'que niño más raro', pero no, este libro te hace decir, este niño no es raro, este niño está pasando por algo, entonces no hay que juzgar, hay que comprenderlo, hay que apoyar

E: Ese es un aprendizaje que te quedó con ese libro

E13HSM: Claro, ese fue un libro que me dieron para filosofía de mi anterior colegio

E: ¿Y por qué lo marcas como...? Me llama mucho la atención que digas algo así como 'este libro me dejó una enseñanza, pese a que es un libro de la lectura obligatoria', ¿por qué esa...?

E13HSM: Porque a veces encuentro que la lectura complementaria, es como... la obligación de leer, no es como que te te imparten el libro y te ponen como 'tienes que leer esto, porque el colegio te lo pide', entonces es como... e... es más placentero leer un libro por gusto propio que por una obligación. Encuentro que el tiempo delimitado que te dan, a veces puede ser que una persona ee tiene cosas que hacer en el día y no le dio el tiempo necesario al libro y ee después anda apurado leyéndolo y no comprendió nada y al final era un libro excelente

E: Oye y eso que te pasa, ¿tiene que ver con la calidad del texto o por las condiciones que luego existen, por ejemplo, tener que evaluarlo, que hay un tiempo definido?

E13HSM: No, también me gusta el tema de evaluar, no sé, cuando leí 1984 ee lo leí muy con calma y sabiendo que tenía una prueba, entonces analicé, comparé hartito lo que sucedía en ese libro con lo que pasó en el '73 en Chile, con la dictadura en otros países, entonces como

era un libro que me dieron en historia, lo fui analizando pese... o sea, mediante lo iba leyendo y preparándome también para la prueba, ee porque también había como un plazo bastante extenso para leer

E: Me mencionaste que te dan libros en filosofía y en historia

E13HSM: Claro, ese era en mi anterior colegio, en el Francisco Encina, en ese iba yo

E: ¿Dónde está ese colegio?

E13HSM: Está en Ñuñoa, era hace unos 2 o 3 años atrás, estaba en el quin- en el top 5 de colegios de Chile, pero empezó a decaer su nivel y bueno, yo me fui por otros motivos de ese colegio y...

E: ¿Y ahí te fuiste al San Marcos?

E13HSM: Y ahí me fui al San Marcos, me fui en 2° medio, a mitad de 2° medio

E: ¿Y en el San Marcos no está esto que leen en las distintas asignaturas?

E13HSM: De que... o sea teníamos que leer para lenguaje y para inglés

E: Ya, ¿y en inglés leen literatura en inglés?

E13HSM: Claro, literatura en inglés que e... e lo que me ha tocado leer, o sea de lo que me acuerdo, era como este como Yo robot, como esta película donde salió Will Smith y tuvimos que leer este año un Proyecto químico se llamaba, que son títulos que no son tan conocidos, porque también son como e... no son tan escritos en español, pero tenemos que leer eso, porque filosofía en 2° medio no teníamos, tuvimos recién en 3° medio y 4°

E: ¿Ahí no tienen que leer?

E13HSM: No, ahí tuvimos que leer, o sea tenemos que leer ee diferentes textos de como guías que nos da el profe, como 'analice esto que dijo Sergio Milla de la... de la existencia del ser humano', entonces tenemos que analizarlo y es un tema filosófico, pero no es un libro que tuvimos que leer en filosofía. Entonces yo en mi anterior colegio, tuve que leer en filosofía ee La granja de los animales, ee este... El extraño incidente del perro a medianoche, tuve que leer A puerta cerrada

E: De Sartre

E13HSM: Claro y e... bueno, este año le tocó a mis ex compañeros leer La metamorfosis, entonces ahí ee yo creo que por ahí varía el tema de la asignatura y de la... del tema de la lectura. Cuando llegué al San Marcos ahí tuve que leer 1984, nuevamente, tuve que leer em... no recuerdo el nombre del de la obra, pero bueno, el año pasado tuve que leer e... Quiltras, que era bastante buen la forma de relatar, porque era como historias pegadas, eran como pequeñas historias que al final te dejaban como un... una sensación de 'ooh, ¿qué habrá pasado?' o 'ooh, que buena historia'. Y algunas también eran como menos buenas que otras, pero al final el libro era bastante bueno

E: ¿Y sobre eso tuvieron una prueba?

E13HSM: Ee claro, no escrita, sino que tuvimos que hacer como un cómic, relatando las, historias que más nos interesando y dando como el tema central de la historia, entonces eso fue también una forma de evaluación que me gustó bastante. Este año tuvimos que leer Alsino y tuvimos que hacer la interpretación de un personaje de Alsino para e... para contar el tema central de la obra y tuvimos que hacer un monólogo, con ese personaje, entonces también fue una muy buena forma de evaluación, porque se sale también de la rutina de lo que es siempre la evaluación escrita, alternativas, verdadero y falso

E: ¿Esa es la más clásica?

E13HSM: La más clásica es claro, la de alternativas, verdadero y falso y algo de escritura como 'relacione e... el papá de Pedro y la mamá de María, cómo estaban relacionados y cómo era su personalidad'

E: Oye, y Quiltras, Alsino, que tienen como estas formas distintas, ¿esto es en lenguaje igual o es en el taller de literatura?

E13HSM: No no, en el taller de literatura no hemos leído ee como lecturas complementarias, sino que en lenguaje hemos tenido esto de Quiltras y Alsino y no sé, Alsino yo creo también que era una lectura más lenta, porque ocupaba palabras bastante ee por así decir, viejas y no a mí me gustó Alsino, tan solo que tuve que hacerlo bastante pausado, por el tema de buscar en el diccionario las diferentes definiciones, pero nada más que eso, es buen libro y me gustó

E: ¿Y se dio la dinámica con Quiltras o Alsino, que han sido libros que te gustó la evaluación, compartirlo con tu familia, comentarlo?

E13HSM: Claro, claro, mi papá que como que se adentra más en el tema filosófico de las cosas, ee me mostraba de... me decía 'aquí lo que tienes que ver tú es que Alsino, con el tema de las alas y el querer volar, capaz que pueda ser una metáfora al principio, pero después se transforma en una realidad suya' y ahí nos vamos explayando y todo el tema. Ee acerca de Quiltras, bueno, ahí en el tema literario no... no profundicé mucho, pero sí en el tema de la evaluación ahí tuve que verlo con mi mamá, el tema de diseño y todo eso del cómic

E: Oye y me decías que estas formas de evaluar no son muy frecuentes

E13HSM: No son muy frecuentes, sino que explotaron como ahora en el tema de la cuarentena para así como hacer un poco más diferente, antes era papel y lápiz y listo

E: Oye, comentemos un poquito tu buena experiencia, tenía que ver con estabas en una clase, estaban leyendo un cuento y podían elegir un personaje, cuéntame un poquito eso

E13HSM: Ah, claro, era como uno de estos libros grandes que daban antes en el colegio donde venían como unidades donde habían cuentos y de ahí uno tenía que contestar preguntas

E: Ah, el libro de texto que entrega el Ministerio

E13HSM: Claro. Y ahí habían unos cuentos que eran bastante extensos, entonces los profesores para que nosotros lo leyéramos decían 'bueno, vamos a leerlos, quédense callados, léanlo ahí', pero el profe, en ese instante dijo 'bueno, cada uno va a tomar un personaje', no sé 'Pedro, Pascal, Juan, María y lalala y cada uno va a tener que escoger uno, no importa si se repite, total para que sea más rápida la lectura y sea más divertida y tienen que hacerlo como sea descrito el personaje, no tienen que hacer como si Juan dice que es tímido y poco hablador, tienen que hacer la forma que es tímido y poco hablador, no pueden estar alegres y con mucha energía', entonces ahí, en la experiencia buena, cada cada compañero tomó el personaje y se hizo como, por así decir, un poco de teatro leyendo, entonces se se se salieron risas, porque el tema de la personificación en algunos era muy exagerada, el tema de la otra era muy igual, entonces era variable, era bastante como dinámico

E: Pero no era un texto dramático, era un texto narrativo, un cuento y ustedes lo iban adecuando como si fuese teatro

E13HSM: Claro, porque generalmente no tenemos como instancias en donde leemos los textos ee que nos da el colegio para leerlo, cada uno se va a su casa a leerlo y después la prueba uno ve lo que hace, cuando hay instancias de leer algo, es cuando están estos textos grandes de los... de los libros que da el Ministerio

E: Y esi bueno, llegó el profe, leyeron un poco en silencio, cada uno hizo una adecuación y después fueron haciéndolo en grupo, ¿cómo lo hicieron?

E13HSM: O sea ee... no, sino que partimos ee no sé, yo escogí el personaje de Juan, entonces justo Juan tenía que empezar a leer y ee aparecían los signos de exclamación, entonces yo tenía que exagerar mi mi mi forma de hablar y después cuando se terminaba una página los otros compañeros que decían el mismo personaje, les tocaba, los otros tenían que escuchar también la historia, porque uno no podía solamente estar pendiente del... de la interpretación del personaje, también tenía que escuchar la historia pa después realizar la actividad más adelante

E: ¿Y después terminaron realizando las actividades del mismo libro?

E13HSM: Claro

E: ¿Y esas actividades estaban centradas más bien en comprensión de lectura, ese tipo de actividades o eran actividades distintas?

E13HSM: No, era una actividad así como... ¿qué sintió Juan al ver a María después de tantos años de en su lejanía?', entonces ahí teníamos que hacerlo y eran actividades más como para saber lo que había pasado y después venía ee... o sea, era como de actividades para sintetizar lo que habíamos leído

E: ¿Oye y cómo te sentiste tú emocionalmente en esta experiencia?

E13HSM: Se sintió alegre, ya que había como una, por así decirlo química, porque no se perdía el centro de la historia, lo unos iban leyendo como si fuera un diálogo natural y también como las interpretaciones hacían que todo esto fuera más ameno, que fuera más más grato el el tema de leer esta historia

E: ¿y qué cosas te fueron pasando a ti? Me refiero por ejemplo, ¿qué cosas ibas sintiendo?

¿Cuando ibas sintiendo esta sensación de comodidad, tuviste alguna oportunidad para hacer ver cómo te estabas sintiendo, para expresar esas emociones o te las reservaste no más?

E13HSM: No, no, estábamos habíamos momentos en que nos estábamos riendo hartos, incluso la persona que se leía, o sea, que estaba leyendo y el profesor porque la interpretación estaba siendo también graciosa y también se estaba, cómo decir... había un ambiente que se formó entre todo el curso para hacer que todo esto fuera más grato, como que la alegría se sentía y también se expresaba

E: Oye, a propósito de tus buenas experiencias con, delante me mencionabas Quiltras, mencionaste a Alsino, me mencionaste otros libros antes, ¿qué cosas fueron cambiando en ti con estas buenas experiencias? ¿Algún aprendizaje, algún cambio en tu forma de ver la vida?

E13HSM: Yo creo que... entre más dramático sea el texto, yo creo que más uno tiene que ser maduro en leerlo, porque uno no puede tomar un... un libro que sea dramático donde hay una... hay un final que no es como, por así decirlo, el final feliz y tomarlo como pa pa la risa siempre, no sé, voy a poner el ejemplo de La granja de los animales o ee no sé, 1984, que son los que siempre se mencionan como de George Orwell, emm, esos son como textos que igual, bueno, La granja de los animales toma animales, toma metáforas que son muy buenas, ee y que yo creo que al analizar el que en verdad los cerdos siempre cuando se toman el poder, las personas poderosas de, bueno, le país, la nación en que estemos, ee se van a transformar en lo que ellos juraron no hacer, en lo que nos dijeron que no debíamos hacer, entonces también es como ee analizar y profundizar también dentro de la madurez de lo que esto pasó, George Orwell intenta reflejar una realidad, intenta reflejar lo que pasaron vivieron muchas personas, entonces uno tiene que tomar su postura de persona madura, analizarlo y darse cuenta de que es un tema también serio que se está tratando en ese libro, a pesar de ocupar animales, que él intenta reflejar el los distintos personajes

E: O sea, si te entiendo bien, delante me dijiste que con un libro, no recuerdo el nombre, pero con un libro aprendiste a empatizar y entender a los niños con asperger, que con este libro logras entender un proceso histórico, me parece que hay cambios en tu forma de entender a las personas y a los contextos, como a las realidades, ¿te entiendo bien?

E13HSM: Claro. Yo creo que parte también con el tema de libro Principito, donde uno, donde este libro uno se da cuenta de diferentes emociones, cuando viaja por los mundos, cuando uno a veces, uno lee el libro y y... está el tema de la fantasía, de que el mundo es muy pequeño, de que hay una rosa que habla, un zorro, pero también se ve el tema de la amistad, se ven temas del fracaso, se ve el tema de de... bueno, de los diferentes temas que trata cada planeta que va e... visitando el Principito, entonces yo creo que a través como de estas como libros que ee... además de tener su ambiente fantástico, también toca temas que son muy buenos para el análisis

E: ¿Oye y cuándo tú analizas cómo finalmente haces una suerte de catarsis de esto, cómo expresas lo que estás sintiendo, es en las conversas en tu casa, toda esta reflexión las pones en la prueba, qué haces con todas estas reflexiones que estás haciendo?

E13HSM: Yo yo creo que primero reflexiono por mí mismo ee... me quedo... me quedo sentado y pienso, pienso hartos como en qué relacionar también, uno... estas cosas funcionan con el tema de la materia que a uno le pasan, con el tema de la filosofía uno puede analizar, yo digo 'esta persona tiene un rasgo poco empático dentro del libro, esta persona este personaje me disgustó bastante porque era una persona muy muy egocéntrica, muy egoísta', entonces uno va analizando y también va complementando acerca de uno de sus conocimientos adquiridos en el colegio, em... y además después de yo haber hecho mi análisis, lo complemento con... con pensamientos de mi hermana, pensamientos de mi papá, mamá, que habrán leído el libro o que yo también les contextualizo de qué se trata el libro, entonces ee este análisis parte por mí persona, pero también lo voy complementando con distintas opiniones, ya sea mi papá, compañeros o también algún profesor que haya leído el libro

E: Entiendo, oye y esa forma como de analizar el texto, que primero es personal y luego más dialógica, ¿tienes espacio de hacer esa reflexión en el colegio? Me refiero a no sé po, de pronto escribirlo en el ensayo de la prueba del libro ¿o las pruebas son más bien de alternativas, cómo es eso?

E13HSM: Bueno, cuando toca... toca hacer un ensayo o cuando en la prueba toca dar la opinión personal acerca del libro ahí me... mi... mi forma de decir como mi opinión, ahí cuenta más que haber anotado una alternativa, haber enlazado personajes, porque al fin y al cabo como que la opinión personal de y también el análisis de la obra, cuenta bastante con el cómo

yo comprendí esto, cómo yo enlacé diferentes sucesos, y cómo yo relacioné la historia con la actualidad o con el pasado o con diferentes cosas que hayan ocurrido

E: Entiendo, oye y la negativa fíjate que casualmente, se dio como en el mismo contexto, en el mismo escenario. Lectura dentro de la sala de clase

E13HSM: Claro

E: Pero esta fue negativa, digamos

E13HSM: Claro, esta fue negativa con respecto a que también era... o sea eso fue como en 1° medio, entonces ahí hay personas que también por la falta de lectura en sus vidas o también por em... por diferentes temas, uno no sabe qué, les cuesta más el leer, es más pausada su forma de leer, se traban más, yo creo que más por falta de lectura más que nada, ee porque bueno, el practicar leyendo en voz alta, uno se va acostumbrando y ya al final es como leer un dialogo, entonces ee cuando estas personas que eran 5 o 6 personas en el curso, ee leían y se trababan, al fin las personas que tenían como menos... como decir así... o sea es que no es decir que son poco empáticas, sino que como que no le atinaban a que era un momento que la persona se estaba esforzando en leer ee se reían y había como un cuchicheo dentro del... del curso, así como ee... 'que risa que leyeran mal' y todo el tema, entonces como que también había como un... a mí, personalmente me dio mucha lata que esas personas después no quisieran leer más, que tenían vergüenza al leer, que se ponían rojas al momento, entonces ee ese en ese instante no... por el también tema de la inmadurez no se respetó el que esa persona tal vez no no tenía la experiencia o no sabía leer tan bien como otras personas del curso

E: En las dinámicas familiares que tú decías al principio, supongo que ahí no hay burlas cuando alguien dice algo equivocado, se respetan las opiniones

E13HSM: Claro, claro

E: Y esa forma como que tú tienes en tu familia cuando no aparece en la escuela, ¿te genera algo, no?

E13HSM: Claro, me genera algo porque... no estoy como acostumbrado a ver el respeto a la otra persona que... no sé, yo cuando tenía 12 años leía muy entrecortado y a veces cambiaba unas palabras por otras y a veces yo estaba leyendo el libro con mi papá para también que se hiciera más fácil la lectura del libro y me confundía y decía y él me corregía y decía 'esto es tanto' y yo le preguntaba qué era, porque al fin y al cabo yo no sabía pronunciarlo porque no sabía qué significaba esa palabra, entonces e... nunca hubo un instante donde se burlaran de mí o me sacaron burla por no saber leer, o sea no por saber leer, sino que por trabarme mucho al leer, sino que había más tema de corrección y de re- no de...sí, corrección, dentro de lo que yo me había equivocado

E: ¿Y qué... algo cambió en ti, hubo algún aprendizaje después de esta experiencia que tú me relatas como negativa?

E13HSM: Un aprendizaje es que también e... hay personas que que les cuesta más unas cosas que otras y no por eso tenemos que burlarnos, tenemos que ser pesados y hacerlos sentir incómodos, sino que tenemos que darles la confianza para que sigan mejorando

E: Vamos a entrar en la última parte de la entrevista, que ya no tiene que ver con las experiencias buena ni mala, sino que tiene que ver con tu experiencia en general, digamos

E13HSM: Okey

E: Entonces las preguntas que te voy a hacer ahora ee... trata de ubicarlas en lo que más puedes recordar, porque tiene que ver con regularidades

E13HSM: Okey

E: Entonces, si yo te pregunto, qué es lo más común, qué es lo más frecuente que ocurra con la lectura literaria durante la clase, cuando hay lectura dentro de la clase, no la lectura complementaria

E13HSM: Mjm (afirmación)

E: ¿Cómo es habitualmente esa lectura literaria, qué hacen los profes, qué hacen ustedes?

E13HSM: Nosotros leemos los diálogos, nosotros leemos bueno la... lo que ocurre y cuando hay diálogos el profe lo que hace la, por así decir, es como un bandejero, como cuando aparece 'y se abrió la puerta, entre paréntesis', el profe dice eso para también hacer el tema más armonioso la lectura, de que no se pause tanto y em... e... cómo se llama esta cosas em... los profes tienen una postura más de comprensión, no tan de de juzgar a la persona de

cómo lee, sino que de observación para que el el texto, la historia que se está leyendo, se comprenda, se comprenda y se puede ana- no analizar, sino que se pueda de entender de mejor forma

E: Oye y es muy frecuente en tu colegio que los profes hagan lecturas como sociales, quiero decir lecturas donde van leyendo entre todos, donde van dando los pases

E13HSM: O sea en el San Marcos no es tanto así, lo experimenté más en el Encina, ya que ahí ocupábamos más los libros, los libros donde habían varios textos y ahí había hartos, podíamos leer, podíamos analizar también publicidades, podíamos ver diferentes aspectos. Entonces no, yo entre 1° y 2° medio era lo que más veíamos y hacíamos acerca de lecturas en conjunto

E: ¿Y ahora en el San Marcos ha cambiado?

E13HSM: Ha cambiado también porque por el tema de las clases online, no se ve mucho el tema de estar leyendo en conjunto

E: Y en estas clases, tiene mucho que ver con los profes, ¿no? Con como son los profes, delante dijiste

E13HSM: Claro, su metodología también. Y también que en el San Marcos no se ocupan mucho estos libros

E: ¿Cómo lo hacen aquí los profes? ¿Muestran más materia sobre literatura...?

E13HSM: Sí, muestran más materia, hacen sus propios Power, muestran poemas que están dentro del Power y uno tiene que leerlos uno mismo y uno... uno ve, no sé, te enseñan la estructura del poema, entonces uno ve el poema, ve la estructura, la logra identificar y escribe cuál es, entonces es... más tema personal que temas de trabajo en grupo

E: Pero tú no tienes la experiencia del San Marcos presencial, digamos. Siempre toda tu historia en el San Marcos ha sido online

E13HSM: O sea tuve, estuve... 2° medio, la mitad de 2° medio presencial y 3° medio, bueno, un mes no más presencial

E: Entonces, también lo mismo, era materia, analizar la... no sé, un poema, un cuento según la materia, era más o menos eso

E13HSM: Claro, sí y em... las lecturas complementarias también, bueno, las lecturas complementarias uno hacía e... una pequeña guía, donde aparecía el nombre del autor o autora, bueno, escribía el nombre de esa persona, qué es la bibliografía- no, la biografía, una pequeña biografía, como la mayoría de obras que hizo, los logros que obtuvo y em... un pequeño resumen de lo que trataba el libro

E: Y después preguntas sobre el texto, me imagino

E13HSM: Claro

E: ¿Analizaban de esa manera los textos?

E13HSM: Claro

E: ¿Y esas preguntas las resuelven en general de manera individual, en grupo?

E13HSM: Ahí la ocupábamos más de forma en dupla, dupla o tríos, ocupábamos más en el San Marco el tema de grupos pequeños, no tanto el tema curso, sino temas pequeños de 3, 4 personas

E: ¿Y eso te hacía sentir más cómodo que...?

E13HSM: Sí, es que se hace más ameno el tema de trabajar con otra persona, porque además tienes un complemento, no es como solo tu opinión, sino que la otra persona puede estar de acuerdo o en desacuerdo contigo y pueden complementar diferentes conocimientos

E: Y eso en cuanto a las clases, entonces pa entender, en general, los profes, las profes muestran la materia y ponen algunos textos literarios como ejemplos para analizar la materia y después tenemos preguntas sobre el texto

E13HSM: Claro, claro

E: Y esas preguntas son para ver si entienden la materia, son pa eso

E13HSM: Sí po, son pa ver si al fin y al cabo se entendió lo que pasó la profe o el profe y estemos así como todo el curso bien, que ninguno haya quedado atrás

E: Y eso con las clases, con las lecturas complementarias, ¿qué es lo más frecuente en tu colegio con el tema de las lecturas complementarias?

E13HSM: Eee se lee se lee un poco de lectura complementaria y después que haya pasado no sé, una semana, se hace el... el proceso parecido a lo que se hace en la otra lectura, que se ve

el autor o biografía y un pequeño resumen de lo que llevamos, para que la profe vea qué tan vamos avanzados

E: ¿Eso lo hacen ustedes? ¿Ustedes tienen que llevar eso?

E13HSM: Claro, o sea cuando era presencial íbamos a la sala de computación y hacíamos eso en un Word y después le enviábamos ese mail a la profesora

E: Y ahí ustedes iban diciendo hasta donde llevaban, de qué trataba

E13HSM: Claro, un pequeño resumen de lo que hasta donde habíamos llegado

E: ¿Y eso era frecuente?

E13HSM: Sí, con todos los libros de de lenguaje, siempre ocurría, con los libros de inglés, bueno, con los libros de inglés solo tuve como una evaluación que fue ee no escrita, así como prueba, sino que hicimos como un póster con un pequeño resumen de lo que pasó en el libro, era un capítulo, por cada capítulo había un póster

E: Y esta forma de ir reportando hasta donde iban avanzando, ¿lo hacía semanalmente, lo hacían una vez al mes, cómo lo hacían?

E13HSM: Ee generalmente lo hacíamos hasta donde habíamos llegado a la mitad del libro para porque así la profe veía qué tan avanzado s íbamos y decían co- la profe podía alargar un poco más la prueba o veía de qué forma la evaluaba, porque casi siempre era de forma... escrita, pero bueno, el año anterior, la profe empezó con el tema de ya empezar a hacer cómics, guías o empezar a hacer como ee... lo que hizo con el texto Siddhartha, fue que uno podía reescribir el final y tenía que escribirlo cómo lo escribió Herman Hesse, tenía que tener estructura de cómo escribía él y fue una forma bastante buena, porque también como ir más allá del libro, como uno ser el escritor

E: ¿Cuándo me hablas de la profe es Alejandra, no?

E13HSM: O sea, ee... no, Alejandra la tuvimos en 2° medio, en 3° medio tuvimos a Daniela, no me acuerdo del nombre, pero se llama Daniela, no me acuerdo del apellido. Emm y ella hizo este tema del cómic y también de la escritura de Siddhartha

E: ¿Y esa profe que hizo el cómic, es una profe más bien joven?

E13HSM: Es joven, sí, es joven, entonces por eso hizo también el tema de Quiltras, también hizo que la lectura era como más dinámica, entonces era como más relajado, más más... más gratificante el tema de la lectura. Yo a Siddhartha no le tenía mucha la lectura, pero al final lo leí, me gustó el libro y al final la reescritura hizo que me gustara aún más

E: Oye, entonces, tú dime si estoy en lo correcto, la lectura complementaria habitualmente es: los profes los contextualizan, les dicen 'mira, este es el autor, biografía', después cada uno lee por su cuenta, llega un momento en que ustedes reportan en qué van, sí hacen un resumen y después la prueba

E13HSM: Sí, pero antes de la prueba viene como un análisis, no sé em... si tomamos en el tema presencial, si tomamos 1984, o sea si tomamos La Granja de los animales, decimos 'ah, pero hoy día vamos a hablar del libro cómo estamos y alguna opinión del libro, qué tal les pareció, quién ya se lo leyó, quién le falta', entonces ahí hay una conversación y también hay como decir 'no, 1984 no me gus- o sea La granja de los animales me gustó mucho, porque refleja muy bien lo que hacen las dictaduras, el totalitarismo, también me vi la película para complementar bla bla bla bla', entonces también se va conversando acerca del libro, después viene la prueba

E: Ya, y la prueba generalmente es de alternativas, verdadero y falso me decías, pero hay excepciones que tienen que ver con los profes donde hacen cosas distintas, reescritura de Hermann Hesse el cómic, el monólogo

E13HSM: Mjm (afirmación)

E: Ya, y en general, son las últimas 2, 3 preguntas, en general, de todas estas experiencias que tú has tenido, ¿qué aprendizajes has sacado con la lectura literaria? ¿Con qué te quedas como enseñanza de lo que tú has vivido gracias a la lectura?

E13HSM: Yo creo que... que la lectura en voz alta también me ha... sí, yo creo que la elctura en voz alta y el análisis de textos ha sido lo que más me... em... me ayudó con este tema, porque al leer frente a todo el curso a uno también se le va la vergüenza, a veces uno tartamudea por los nervios propios, pero después que uno entra en uno lee 3 páginas de corrido, ya uno no... ya no tiene vergüenza y ya después si le toca leer un curso, un discurso de despedida, un discurso después adentro del curso, uno ya no ya no tiene el problema de

leer en voz alta, entonces es como la frase “la práctica hace al maestro”, que de tanta práctica, hacer esta lectura, hace que uno ya tenga la naturalidad de decir estos textos en voz alta, o también el tema de los diálogos, de una interpretación más teatral, donde uno también puede interpretar este personaje, o también, como dije denante, la voz en alto

E: Y esta forma que tú me estás diciendo ahora que ha sido importante para ti, ¿es fundamentalmente la que ha has aprendido a hacer más bien en tu familia, no, más bien en esto de estar compartiendo siempre las ideas, de estar interactuándolas?

E13HSM: Claro, claro, sí, porque mi familia tenemos más como este... esta como dinámica, pero también en la práctica de mi anterior colegio, donde hacían más lectura en voz alta, ahí también hacíamos harto, también tuvimos que interpretar para una prueba de lenguaje, tuvimos que tomar una... lectura literaria clásica, ya sea La caperucita roja, Los tres chanchitos, la que sea y interpretarla salga como salga, entonces también está este tema de aprenderse un diálogo, aprenderse una... una conversación y también sacar como este tema más actoral

E: ¿Oye y la lectura complementaria siempre se las dan, nunca ustedes escogen?

E13HSM: No. O sea, la vez que pudimos escoger, fue para filosofía de mi anterior colegio, que ahí ee... fue como más... como poder decir así, cada uno dejó el libro que más le gustó adentro de una caseta y ee... la profe revolvió eso y cada uno sacó un papelito y ahí veía el libro que le tocaba y cada uno tenía uno diferente

E: Recomendado por los mismos compañeros

E13HSM: ¿Cómo?

E: Se lo iban recomendando entre los mismos compañeros, al final

E13HSM: Claro, claro, al final eran recomendaciones, entonces era como tu propio compañero te puso el libro, entonces eso fue bastante bueno, porque había variedad y la prueba era o sea calzaba con cada libro

E: ¿Cómo era una prueba que calzara con cada libro?

E13HSM: Preguntaba quién era el autor del libro, que contexto tenía el libro, que análisis tuvimos del libro y la profe bueno, tuvo un trabajo inmenso porque se tuvo que leer cada libro, entonces fue bueno, porque era como una prueba genérica

E: Ustedes ponían un nombre, y el que puso el nombre daba reseña o comentaba algo, ¿o no pasaba nada, escogían no más?

E13HSM: No, escogíamos no más, sino que era como anónimo el que colocaba el libro

E: Ya, y solo ponía el nombre del libro

E13HSM: Solo el nombre del libro

E: Las dos últimas, estas cosas como emocionales, estas vinculaciones con la comprensión empática, entender el contexto, todas esas cosas que tú haces, ¿en las pruebas tienes espacios para poner esas reflexiones o es algo que más bien se queda contigo?

E13HSM: Yo creo que a veces en las pruebas uno se queda también guardao con esto, por el tema del tiempo, porque a veces el tiempo no acompaña y a veces uno tiene que resumir lo que uno sintió en este libro, a veces el tiempo es muy corto y a veces el papel, cuando era presencial, no alcanzaba el texto, entonces ee... en algunos momentos sí, pude como expresarlo, pude decir lo que me pasó con este libro y en otros momentos tuve que resumirlo y me quedé con esa sensación

E: ¿Y qué haces con eso que te quedas guardado ahí, dónde lo expresas, o no lo expresas?

E13HSM: No lo expreso, porque ya lo conversé harto y bueno, me quedo con eso guardado y al final me quedo feliz con que di una buena prueba, al final termino, cuando me dan la nota de una prueba, cuando sé que me va bien es porque me sentí seguro respondiendo y me dan la nota de la prueba y es buena, me quedo bastante conforme porque ahí pude expresar todo lo que dije, o sea aunque no expresé todo lo que dije, aun así me fue excelente

E: ¿Y te va excelente porque en el fondo la prueba tiene menos que ver con lo que tú sientes y tiene más que ver con el contenido de la obra, o no?

E13HSM: Tiene que ver con el contenido de la obra y tiene que ver con el análisis que yo le di a la obra, es como por los complementos que le di y porque sé cada cosa que pasó en el libro

E: Para cerrar, después de toda esta conversación, de todas tus experiencias, de toda tu trayectoria, si yo te dijese, dime cuál sería tu clase ideal de lectura literaria, ¿cómo sería para ti, qué tendría que tener esa clase perfecta?

E13HSM: Em... tendría que tener... dinamismo, tendría que haber, en parte, las ganas de los alumnos, porque cuando no hay ganas de los alumnos ya la clase se vuelve fome y no es culpa del profe, es culpa de los alumnos que no tienen ganas, no tienen la motivación, tiene que haber em... algo que que motive y que también sea... por así decirlo de una forma, de naturalidad

E: ¿Cómo así?

E13HSM: Naturalidad que se haga como con, como que el alumno esté dispuesto a bueno, puede pasar de que tuvo un personaje que puede ser muy tonto, él puede creer que quedó en ridículo, pero al final todos estamos leyendo el mismo texto y al final cada uno tiene que...que leer como le salga, entonces que haya un ambiente ameno que la química del curso sea fuerte, porque no sé, si tomamos un curso que sea nuevo, tomamos un alumno de cada colegio y que formemos cursos, nadie se va a conocer, nadie va a tener un ambiente de familia, entonces que la clase ideal que sea con un profesor que haga todo el ambiente más grato, que sea un profesor que se lleve bien con el curso y que también estén todas las ganas puestas.