



UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE POSTGRADO

**Significados que otorgan, docentes y estudiantes de Enseñanza Media del Liceo Tajamar de Providencia, a sus experiencias de lectura en el subsector de Lenguaje y Comunicación.**

Tesis para optar al grado de Magister en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa

Sebastián Díaz García

Directora: Ximena Azúa Ríos

**Santiago de Chile, año 2018**

... a mi madre, quien ha logrado ver en la pedagogía una proyección  
de su amor desinteresado....

... a mi padre, por su trabajo silencioso e incesante, que hace de la  
escritura un juego sin sentido...

... a Camilo, por mantener el pulso del bombo...

... a los compañeros y compañeras de docencia que comparten la  
ruta...

...a Catalina, que ha visto las costuras de este tejido...

... a Ximena por no dejarme abandonar...

*“Si dispusiéramos de una Fantástica como disponemos de una Lógica, se habría descubierto el arte de inventar”*

Novalis

*“Hic meus locus pugnare est hinc non me removebunt”*

Haroldo Conti

*“Enseñar siempre: en el patio y en la calle como en la sala de clases.  
Enseñar con la actitud, el gesto y la palabra”*

Gabriela Mistral

## **Resumen**

El siguiente trabajo pone en relación la última política pública en Chile del libro y la lectura 2015-2020 con la opinión de docentes y estudiantes del liceo público Tajamar de Providencia. La pregunta organizadora del trabajo es ¿Qué significados otorgan, docentes y estudiantes de Enseñanza Media del Liceo Tajamar de Providencia, a sus experiencias de lectura en el subsector de Lenguaje y Comunicación? El objetivo fue conocer y analizar dichos significados de los/las participantes, por lo mismo, las acciones realizadas fueron la identificación y caracterización del discurso y, posteriormente, relevar las problemáticas que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en la escuela. La intención final fue contrastar los discursos producidos por docentes y estudiantes con los sentidos declarados en los planes y políticas públicas.

En términos metodológicos el trabajo se enmarca en un enfoque cualitativo, particularmente en un estudio de caso de dos grupos humanos distintos en torno a un mismo eje temático. Para el análisis de los resultados se utilizó el Análisis Crítico del Discurso, visto desde la perspectiva de Norman Fairclough.

## **Introducción.**

El propósito de esta investigación es analizar los significados que le otorgan, tanto estudiantes como docentes del Liceo Tajamar de Providencia, a la lectura en el marco de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Para realizar dicha empresa se seleccionó el modelo metodológico del Análisis Crítico del Discurso, desde la perspectiva de Norman Fairclough. El enfoque seleccionado ha sido el cualitativo, principalmente porque el interés está en la comprensión de los/las sujetos dentro de su complejo escenario social y cultural.

La relevancia del trabajo está dada por el momento histórico en el que se realizó dicho estudio, ya que, durante el espacio inscrito entre los años 2015 y 2020 se lleva a cabo el desarrollo de una política pública que responde a las nuevas demandas en el campo de la lectura. El diagnóstico sobre el cual se construye esta estrategia gubernamental es crítico, en relación con los países denominados “desarrollados”, Chile presenta bajos índices de

lectura y comprensión, situación que cala en todas las dimensiones de lo social, y que, como bien lo expresa el Plan: “reproducen una historia de desigualdad social, cultural, política y económica”. Esta realidad en los distintos indicadores obliga a una acción inmediata y bien planificada, que apunte a la construcción de una sociedad más democrática, plural, diversa y desarrollada.

En relación a lo mismo, el Plan y la Política realizó una convocatoria -lo más amplia y plural posible- respecto a los actores e instituciones que se vinculan con el mundo de la lectura, sin embargo, quedaron fuera las voces de docentes y estudiantes. Ante este vacío metodológico y muestral, se levanta la investigación. Desde la comprensión de una realidad local, de una escuela en particular, este estudio busca ser un aporte al conocimiento científico a partir del levantamiento y análisis de voces que son centrales a la hora de hablar de prácticas letradas. No podemos olvidar que, según diferentes estudios, los cuales se mencionan detalladamente en la investigación, es el proceso de escolarización uno de los momentos vitales donde más se lee, además, reforzando esta misma idea, es el Estado la institución que más gastos realiza en material de lectura y perfeccionamiento, el cual se destina principalmente hacia las escuelas. Por todo esto, es incomprensible que dichos actores, que son los principales involucrados, no hayan tenido un rol activo en la conformación de un plan de lectura nacional.

Esta investigación tiene como finalidad problematizar el marco regulatorio de la lectura 2015-2020 en pos de evaluar su verdadero impacto y despliegue a nivel país, pero sobre todo, busca generar herramientas que posibiliten la construcción constante de teorías y didácticas de la lectura que se encuentren ancladas a la realidad. El primer paso para que esto ocurra es devolver el protagonismo a la sociedad civil y, con mayor razón, a los y las docentes, sujetos especialistas en materias de educación que pocas veces son tomados/as en cuenta para dirigir estos proyectos tan necesarios.

# ÍNDICE

<b>Título</b>	<b>Página</b>
<b>Capítulo 1: Antecedentes para la Investigación.</b>	<b>7</b>
1.1. Sobre el problema de investigación	7
1.2. Breve balance historiográfico.	9
1.3. Últimos antecedentes.	31
1.4. El Plan y la Política Pública del libro y la Lectura 2015-2020.	32
1.5. Relevancia de los significados de los y las docentes y estudiantes.	39
<b>Capítulo 2: Planteamiento del problema de Investigación.</b>	<b>44</b>
2.1. Esquema del problema de investigación.	44
2.2. Planteamiento de la Investigación.	45
2.3. Pregunta de investigación.	47
2.4. Objetivo general	47
2.5. Objetivos específicos	48
<b>Capítulo 3: Marco referencial, antecedentes teóricos y estado del arte.</b>	<b>50</b>
3.1. A modo de introducción.	50
3.2.1 Subjetividad y sujetos sociales en un mundo en transformación.	51
3.2.2. Apuntes para leer la experiencia del sujeto estudiantil de los últimos años.	67
3.2.3 Por una revisión de nuestras prácticas de lectura.	72
<b>Capítulo 4: Metodología.</b>	<b>81</b>
4.1. Diseño: Paradigma Cualitativo – Enfoque comprensivo/interpretativo.	81
4.2. Tipo de estudio.	83
4.2.1. Estrategia: estudio de caso.	83
4.2. 2. Criterios de selección.	85
4.3. Técnicas de Investigación.	87
4.4. Sujetos de Estudio (Informantes)	89

<b>Capítulo 5: Resultados de la Investigación.</b>	93
5.1.1 Enfoque y procedimientos de análisis de la información: Análisis Crítico del Discurso de Norman Fairclough.	93
5.1.2. Análisis crítico del discurso desde el modelo tridimensional de Fairclough.	99
5.1.3. Descripción general del proceso de análisis	104
5.2. Análisis del Discurso del Plan y la Política del libro y la lectura 2015-2020.	107
5.3. Análisis del discurso de los/las docentes.	127
5.4. Análisis del discurso de las estudiantes.	152
<b>Capítulo 6: Conclusiones de la investigación.</b>	185
<b>Bibliografía</b>	202
<b>Anexos</b>	227

### **Índice de tablas y cuadros.**

Figura 1. Esquema del problema de investigación.	44
Figura 2. Distribución de la población escolar.	86
Figura 3. Tabla de Informantes 1.	90
Figura 4. Tabla de informantes 2.	92
Figura 5. Dimensiones del discurso según Fairclough.	99
Figura 6. Imagen 1. Nube de palabras sobre el Plan 2015-2020.	115
Figura 7. Imagen 2. Nube de palabras sobre la Política 2015-2020.	115

# Capítulo 1: Antecedentes para la Investigación.

## 1.1 Sobre el problema de investigación

Estudiar la construcción e implementación de una política pública en un país – cualquiera sea esta - es de por sí una tarea compleja y de largo aliento, más aún, cuando las implicancias de su despliegue buscan repercutir en el ámbito de las prácticas letradas de una comunidad. Una política es, desde sus fundamentos, un entramado programático de acciones (e inacciones) con sentido, es decir, un conjunto de faenas y operadores que se ponen en movimiento con la decisión de alcanzar ciertos objetivos a través de ciertos medios (Aguilar Villanueva, 2010, p. 10). En tanto lineamiento desde el poder, una política pública responderá siempre a determinados intereses, siendo resultado de enfrentamientos, compromisos y determinaciones ideológicas, que apuntan a la modificación de las condiciones de vida de las y los ciudadanos. Idealmente el patrón de acción de una política debiese orientarse hacia el concepto de “bienestar público” o “bien común”, esto es, volverse hacia un grupo determinado de problemas o situaciones que son necesarias de modificar para mejorar la calidad de vida de una comunidad específica. Es importante mencionar que el estudio de las políticas públicas se desprende de un campo mayor de las ciencias sociales, que asume el análisis de las prácticas del Estado y los gobiernos, pero que se especializa particularmente en el “conocimiento práctico y la solución de problemas públicos en contextos democráticos” (Dávila y Soto, 2011, p. 7).

En 1951 el teórico estadounidense Harold Lasswell en su libro *The Policy Sciences* (Laswell y Lerner, 1951) acuña el término “ciencias de política” o *policy science*, para referirse al estudio de las políticas. La intención principal de este teórico era vincular de manera más directa las ciencias sociales con los problemas sociales, a partir del levantamiento de métodos que potenciaran la calidad y corrigieran los defectos de los gobiernos. A partir de este punto comenzaron a surgir corrientes de pensamiento, cada vez más particulares y diferenciadas en su enfoque, desde posicionamientos que estudian exclusivamente el institucionalismo (Kraft y Furlong, 2007), hasta otras volcadas sobre los actores que participan dentro de una política (Moran et al. 2006). Asimismo, ocurre con la



definición de la categoría “política pública”, que comienza a complejizarse y diversificarse según determinadas perspectivas teóricas, pero que podríamos sintetizar como la influencia que tiene el conocimiento experto a la hora de solucionar problemas en determinados contextos políticos.

En cuanto a la metodología de análisis de una política pública, es importante reconocer que existen distintos enfoques que nos permitirán llegar a resultados diferentes, en este caso particular, el estudio se inscribe desde el ámbito cualitativo, en pos de profundizar ciertas particularidades de una política en un contexto específico, dando a conocer realizaciones particulares del binomio política-territorio, evidenciando las virtudes y falencias del modelo en cuestión.

A partir de 1990 en Chile la categoría de “políticas públicas” comienza a sonar con mayor vitalidad, principalmente, como el método de acción y decisión, utilizado por los gobiernos de Concertación, durante los años de transición a la democracia (1990-2010), para solucionar problemas de orden público. Dicha forma de accionar se hace común en Latinoamérica y en Occidente en general, siendo una estructura predilecta de las élites políticas, de gobierno y en los organismos internacionales que analizan, influyen o toman las decisiones respecto a las cuestiones públicas (Dávila y Soto, 2011). ¿Qué y quiénes discuten entonces sobre políticas públicas en Chile? Pareciera ser que el círculo de lo público se redujo principalmente a marcos académicos, políticos y, principalmente, económicos. Este último componente es fundamental para comprender la época histórica en la que nos inscribimos, desde la década del 90 en adelante, y como clara consecuencia del modelo neoliberal impuesto en dictadura, la disputa de lo social se ve fuertemente atravesada por el pensamiento técnico y/o experto, que sustenta su discurso en la economía como ciencia social, distanciándose de la participación de las bases sociales. En el caso particular de este análisis (Políticas del libro y la lectura 2015-2020), se puede apreciar un intento, a lo menos discursivo, por revertir esta premisa del debate social, sin embargo, volvemos a encontrarnos con la exclusión de ciertos actores sociales fundamentales para hablar con propiedad de “lo público”: docentes y estudiantes.

En la última Reforma Educacional impulsada por la expresidenta Michelle Bachelet desde el año 2014 - donde declara su interés por transformar de fondo la educación chilena a través de una serie de iniciativas y proyectos de ley – se pone especial énfasis en el desarrollo del lenguaje, reconociendo que ésta es la principal herramienta mediante la cual el ser humano construye y comprende el mundo que lo rodea. En razón de lo anterior, las prácticas y los hábitos lectores de los chilenos y las chilenas se vuelven centro de atención y ocupación, considerándose la lectura como un derecho de todos y todas. Para operativizar dicha declaración de principios se conformaron dos grandes documentos el *Plan Nacional la lectura 2015-2020*<sup>1</sup> (PNL) y la *Política la Lectura y el libro 2015-2020*<sup>2</sup> (PNLL); que vienen a inscribirse en una larga tradición de marcos regulatorios de las prácticas letradas del país.

## **1.2. Breve balance historiográfico.**

Proyectar a escala nacional directrices políticas sobre el libro y la lectura es, entre otras cosas, pensar y relacionar el espacio íntimo del lector/a - las instancias de lectura- con las estructuras sociales adyacente que lo rodean, en este caso, el marco de organización del sistema educativo nacional. En otros términos, se espera que el desarrollo de la lectura se vea reflejado más allá del proceso individual de formación, principalmente en el ingreso e intervención de los y las lectoras/es al ámbito de lo público. Se declara en distintos documentos de gobierno que la lectura es una de las principales herramientas para la formación de ciudadanos críticos, informados y participativos, que puedan lograr impulsar los cambios que nuestro país necesita (PNLL 2015-2020). Se convierte así -la lectura- en factor habilitante no solo de la comprensión del mundo, sino de interacción e intervención -de las y los lectores- en su comunidad. Entendiéndose lo anterior, es posible recordar que todo proyecto educativo es, y será siempre, un proyecto de sociedad y de ciudadanía, por tanto, un campo de contradicciones y disquisiciones sobre lo válido y lo legítimo; discusiones que suponen la selección y distribución de saberes y la implementación de

---

<sup>1</sup> En adelante el Plan Nacional de la Lectura 2015-2020 se denominará simplemente “Plan de la Lectura”, “el Plan”, o por su abreviatura PNL.

<sup>2</sup> En adelante la Política Nacional de la lectura y el libro 2015-2020 se denominará simplemente “Política de la lectura” o por su abreviatura PNLL.

dispositivos institucionales que ejerzan un poder específico sobre las personas para regular su convivencia (Serrano, et al. 2012), en definitiva, un trabajo eminentemente político que desde sus orígenes ha tenido que ver con transmitir saberes legitimados socialmente que permitan acceder a formas más complejas de inteligibilidad del mundo.

En el caso chileno, la implementación de políticas públicas y/o marcos regulatorios respecto de la lectura, es de tan larga data como la conformación de la República. Una vez afirmada la independencia nacional a través de las armas (1818), se hace preciso estabilizar y consolidar dicho proceso, situación que tomará más de un siglo de gestación. Durante este tiempo, la misión será sólo una, construir y educar a la nueva ciudadanía nacional. Para este proyecto, el disciplinamiento de las clases populares, a través del desarrollo de un sistema educativo, es de primera necesidad. Lectura y escritura se reconocen como el sustrato de este proyecto de largo aliento que será sostenido durante todo el siglo.

Desde comienzos del siglo XIX la escuela, en sus más variadas realidades, se reconoce como la institución por excelencia –aunque no la única- encargada de la enseñanza de la lectura y la escritura. Parroquias, familias, corporaciones y/o gremios<sup>3</sup> son, sin lugar a duda, agentes de primera importancia en lo que refiera a las prácticas letradas, sin embargo, será particularmente la escuela la institución que se forma en torno a la enseñanza de dichas prácticas, extendiéndose como ninguna otra dentro del territorio, configurando una inestable - pero significativa- experiencia simbólica compartida.

En su primera etapa, la escolarización, centrada principalmente en la alfabetización, es guiada por una fuerte motivación política de raíz liberal: la construcción del Estado-nación. Su función es en primera instancia de orden civilizatoria, formando los nuevos ciudadanos que sustentarán la soberanía popular (Serrano, et al. 2012, p. 69). Es posible visualizar desde 1830 la emergencia de un incipiente Estado Docente, quien, desde su superestructura política, busca unificar y hacerse responsable de la dirección y

---

<sup>3</sup> Para más información revisar el capítulo IV “Escuela, comunidad y Estado nacional” en: *Historia de la educación en Chile* (2012).

cumplimiento del proceso educativo. En otros términos, hablar de la historia de la educación en Chile es referirse, de un modo u otro, a la construcción del Estado y sus proyecciones en el territorio. Cabe recordar que el camino que asumió el Estado chileno, principalmente después de 1842 (con la conformación de la Universidad de Chile), fue dividir el sistema educativo en dos grandes apartados: por un lado, la instrucción primaria, que buscaría masificarse como elemento basal; por otra parte, la instrucción secundaria y universitaria, enfocada selectivamente en las élites del país. Esta segmentación se hace posible de identificar en las discusiones de los años cuarenta y cincuenta, encabezadas principalmente por figuras del renombre de Domingo Faustino Sarmiento, los hermanos Miguel y Gregorio Amunátegui o el mismo Andrés Bello; quienes -principalmente el primero- afirmaban que: “Solo los pueblos salvajes se transmiten su historia, su conocimiento y su costumbre por la palabra de los ancianos (...) nuestra civilización es, pues, esencialmente escrita. El libro es su base...” (Sarmiento, Domingo en Serrano, Sol, 2012, p. 78). La barbarie era el enemigo por vencer y qué, sino las prácticas letradas, serían su medio más importante.

Se puede reconocer la imbricación entre las prácticas letradas y el proyecto político nacional en el origen de nuestro modelo republicano, que busca hacer transitar a la mayoría de la población desde su condición eminentemente oral a otra escrita o letrada, permitiendo construir una nueva comunidad política, en palabras de Benedict Anderson, una “comunidad imaginada” (claramente imaginada por una minoría). Dicha estrategia - que ya había sido utilizada en otro tiempo por el Imperio español en su relación de dominación sobre el pueblo mapuche durante el siglo XVI - es puesta en ejercicio por el Estado chileno. Quiénes, sino los hermanos Amunátegui, lograrían explicitar de mejor forma la relación entre lectura, escritura y comunidad, al afirmar que quien no sabía leer era sordo y quien no sabía escribir era mudo: Chile era un país *sordomudo* a la civilización (Amunátegui, M y Amunátegui, G. en Serrano, Sol, 2012, p. 79) Nos encontramos en una etapa donde la acción principal es consolidar la instrucción y el disciplinamiento por sobre cualquier otra cosa, el argumento general era uno solo, si la república es el gobierno de todos para todos, todos debían ser instruidos para que todos puedan gobernar.

Evidencia de lo anterior es la discusión en torno a la ley de instrucción primaria de 1860, quizá el primer gran diseño de política social en torno a la educación. El gran problema que tuvo el Estado durante la primera mitad del XIX, fue fomentar la expansión de la escuela, a toda costa, dentro del territorio nacional, principalmente en los centros urbanos. Sin embargo, en un país donde aproximadamente el 70% de la población correspondían al mundo rural, dificultó fuertemente que dicho proyecto tuviera buenos resultados. Entre muchas otras cosas, el censo de 1854 evidenció lo ya explicado, sólo un 9,5% de los jóvenes entre siete y quince años se habían matriculado en una escuela (27.449 alumnos en 641 escuelas) (Serrano, Sol et al, 2012, p. 181). La fuerte cifra estadística referente a la matrícula, en relación con los índices de nivel de lectura y escritura, fueron fundamentales para promulgar con urgencia la Ley de instrucción primaria de 1860. El desarrollo de esta Ley Orgánica es un hito legislativo y político ya que “afianzó la gratuidad de la enseñanza primaria y la dirección estatal de ésta en un contexto de extrema precariedad de la infraestructura escolar, altas tasas de analfabetismo, bajas tasas de asistencia escolar y un profesorado que vivía prácticamente en la miseria.” (Reyes, 2005, p.1). Tras la promulgación de la ley, el Estado se convierte en el sostenedor de la educación pública y, aunque figuraba como el centro organizador, permitió el desarrollo paralelo de la educación primaria particular, tanto pagada como gratuita. La fuerza de este proyecto público estaba puesta en fortalecer la institución escolar, hacer decrecer las tasas de analfabetismo e integrar la mayor cantidad de población.

Pareciera ser que, a partir de la promulgación de la ley, la real incapacidad de atraer y retener estudiantes en las escuelas comienza paulatinamente a mejorar hacia el último cuarto de siglo: se contratan profesores desde el extranjero y se importan ideas pedagógicas, se construyen más escuelas y se reforman los programas educativos. Progresivamente las tasas de analfabetismo caen y se mejoran los sueldos de los preceptores, pasando a la categoría de empleados públicos con derecho a jubilación. Sin embargo, estas mejoras y el alza en los índices de cobertura sobre la base de la matrícula (Para la cobertura de jóvenes entre siete y quince años alcanzó el 22%), eran insuficientes y ocultaban una realidad que el mismo sistema había construido y que no quería ver: una

relativa fortaleza en el orden político de gobierno, pero a su vez, una gran inequidad en el ámbito geográfico, económico y social respecto de la experiencia educativa. Sólo a modo de ejemplo, para 1920, todavía la tasa de analfabetismo era de un 40% de niños sobre siete años (Serrano, et al 2012 p, 181).

Dicha realidad tenía múltiples factores de responsabilidad, primero la gran distancia entre la cantidad de población educándose en el sistema urbano y rural, en una proporción de estudiantes de tres es a uno respectivamente. Sobre lo anterior, las diferencias se incrementan a nivel geográfico, donde algunas partes urbanizadas del Norte Grande y el centro económico-político (Valparaíso 1875y Santiago) concentran el grueso del grupo escolarizado. Estos dos elementos mencionados, vinculados con problemáticas como la deserción escolar, el trabajo infantil, la precaria situación alimenticia de niños y niñas de sectores populares o la deficiente situación habitacional, la remuneración de los y las docentes y finalmente, la calidad y/o contenido de la educación en cuestión; terminan por dar cuenta que la política pública de 1860 no había resuelto los conflictos de fondo y que era urgente hacer algo antes que el malestar social o “cuestión social” - eufemismo utilizado por la élite- y las protestas de los más excluidos terminara por desfaltar la orgánica civil. Agreguemos a todo esto la fuerte segregación de la enseñanza pública, por una parte, escuelas preparatorias a cargo de la Universidad de Chile para la formación de los hijos de las élites y por otra, escuelas comunes para los sectores populares.

Esta crisis descrita, hecha carne en las fuertes manifestaciones de los más excluidos del proyecto nacional, anulará la constante polarización política entre conservadores y liberales, dando paso al segundo gran diseño de política pública: la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920. En un forzado gran acuerdo entre la Iglesia y élite política, se consideró que la educación pública era un factor principal en la estabilidad político-social, ya que reafirmaba y profundizaba el rol protagónico, en cuanto a integración y gestión, del Estado. Podemos afirmar que el anuncio de dicha ley continúa enfocado en la cobertura escolar, sin embargo, no logra transformarla de manera tan expresa como se pensaba. Entre 1880 y 1930 la escolarización se multiplica cuatro veces, hasta llegar a un 63,3 % matriculado en escuelas primarias públicas o particulares (primera vez en la historia en que

sus cifras superan la mayoría de la población), sin embargo, esta transformación no es resultado de la obligatoriedad que impone la ley, los índices de ausentismo y deserción, la falta de escuelas (principalmente en el área rural) y la carencia de sentido del proceso escolar para las familias más pobres, estaba aún latente e irresuelto. La ley tiene un efecto simbólico antes que empírico. Cabe mencionar que el real efecto de la ley solo tendría un sentido más coherente cuando la institución escolar se entrecruza con los problemas socioeconómicos de las familias más pobres, cuando la escuela se vuelve factor en la protección social de los niños y niñas, reconociendo las carencias en los hogares. En síntesis, el proyecto de educación nacional sólo tendrá resultados más significativos cuando, al momento de desplegarse una nueva escuela, se integre a la ecuación política los índices de pobreza de la población y la estructura laboral, con medidas como el medio pupilaje/jornada o integrando el almuerzo escolar.

Durante el siglo XIX la escuela fue la primera y la única política social del Estado liberal. Se hizo responsable tanto de la formación de preceptores como de direccionar las formas de enseñanza: Las leyes educacionales de 1860 y 1920, que diseñaron el sistema educacional que, en sus grandes líneas permanece hasta hoy, respondieron a la crisis aumentando la 'integración' de los sectores excluidos a ese sistema. (Reyes, 2005). Es posible afirmar que, con la promulgación de la segunda ley, se da término a una fase de construcción y consolidación del sistema educativo primario en Chile. Si nos preguntamos qué aprendieron estos primeros estudiantes, afirmaremos como central el desarrollo de la alfabetización, ciertas destrezas de lecto-escritura, que, siendo estrictos y críticos, refiere de mejor forma a lo que actualmente entendemos por decodificación. En términos estadísticos, podemos afirmar que el descenso del analfabetismo desde un 60% para 1907 a un 19,8% según el censo de 1952, es un significativo indicador de avance.

Siguiendo la terminología propuesta por la profesora Leonora Reyes (2005), este momento histórico (1860-1920) se caracteriza por un Estado que se enfrenta a problemáticas o crisis de "integración", identificables en la dificultad de sumar a la población al proyecto de escolarización. Se diferencia de los años venideros, donde la crisis se puede denominar de "crecimiento" ya que los siguientes movimientos políticos deberán

enfrentarse a la incapacidad estructural para sostener el desbordante incremento de la población educacional y la centralización inherente al modelo desarrollado.

Ahora bien, es necesario detenerse un momento para ser críticos y justos con el transcurso histórico. En esta revisión panorámica centrada en el desarrollo de las políticas o marcos regulatorios de educación, el enfoque visitado es eminentemente institucional, se busca ver en qué medida el Estado y sus aparatos configuran y realizan un proyecto país, y podemos caer en el error de desconocer que la historia de la escuela pública es mucho más compleja que eso, teniendo actores y actrices que encarnan, prosiguen, contradicen o resisten determinadas intenciones. El desarrollo del programa educativo estatal, principalmente el que refiere a la instrucción primaria, está fuertemente atravesado por debates ideológicos sobre los alcances del Estado Docente. El primero de ellos, ya descrito unos párrafos atrás, ocurre en las décadas de 1840 y 1850, época de fundación del sistema educativo chileno, que seleccionará las directrices y prioridades del proyecto. El segundo y quizá el más relevante, se da a partir de 1880, donde una generación de educadores, formados principalmente sobre la experiencia europea (Valentín Letelier, Claudio Matte y José Abelardo Núñez), comenzaron a discutir los métodos pedagógicos utilizados en el país. Estos intelectuales establecieron las bases programáticas del sistema de instrucción primaria e impusieron su sello en las políticas educativas del Estado.

En el caso particular de las políticas públicas que refieren a las prácticas letradas, es fundamental revisitar cómo, desde 1885, el cuerpo docente se va fortaleciendo como un actor social ineludible, pensando, discutiendo, criticando y aportando a la construcción de la educación nacional. El Congreso Nacional Pedagógico de 1889, el Congreso General de Educación Pública de 1902, el Congreso Educacional de 1912; por nombrar algunos hitos, son evidencia del espesor de las discusiones que se daban en el momento y que instalaron a la pedagogía como una disciplina científica. Ingresan en este momento las críticas a la idea del estudiante como “adulto imperfecto” o el concepto de “tabula rasa”, pero principalmente me importa destacar que durante los últimos 20 años del siglo XIX se dieron discusiones fundamentales sobre los modelos de enseñanza de la lectura y la escritura. Hasta aproximadamente 1880, era incuestionable el *Método de Lectura Gradual* propuesto



por Domingo Faustino Sarmiento, el cual, desde una metodología sintética (de las partes al todo), con un fuerte apoyo en la memoria y énfasis en la adquisición de saberes, sostenía la forma de enseñanza de la lectura. En 1884 Claudio Matte Pérez publica su *Método Analítico-Sintético* que proponía como centro de la lecto-escritura, la observación, el pensamiento y el entendimiento. Este cambio de foco, que descentraba la memoria en virtud de otras habilidades, tomaba su influencia de la corriente crítica pedagógica alemana y de los ideales de la Escuela Nueva, que antepusieron el desarrollo de las facultades cognitivas a la adquisición de saberes. El gran aporte de Matte fue que logró plasmar una crítica que compartían otros intelectuales de su época, en una metodología para la enseñanza de la lectoescritura, muy coherente con la frase o principio de la Escuela Nueva: “De la cosa a la palabra, de la palabra a la idea”. El cambio en el método de lectoescritura transforma sin lugar a duda las posibilidades en cuanto al aprendizaje en la escuela, pero no solo modifica dichas prácticas, sino que también se vuelve una evidencia más de que la escuela es un proyecto que muta en su despliegue. Con el paso del tiempo la escuela dejará de ser simplemente la institución encargada de la alfabetización pasando a ser el reflejo de una sociedad que se transforma, solicitando nuevas dinámicas, saberes y/o actividades.

En 1925 se dicta y se publica una nueva constitución que, junto con separar el Estado de la Iglesia, mantenía el principio de libertad de enseñanza, y declaraba que la educación era “atención preferente del Estado”. En 1926 y 1927 se crean la Superintendencia de Educación Pública y el Ministerio de Educación Pública respectivamente, signos evidentes de la centralización y regulación del sistema público. En este mismo año se decreta el DFL 7500, donde se afirma que la educación es: “función propia del Estado”. Finalmente, la reforma de 1928 es la primera que modifica a la vez, la organización y la administración del sistema educativo, reforzando las regulaciones tanto administrativas como pedagógicas del sistema educacional público.

Cabe destacar que la gran preocupación que el gobierno puso en el sistema educativo nacional demostró el protagonismo y fuerza del gremio docente, su alta participación y empoderamiento, logran elevarlos como una fuerza política con gran autonomía. Como actor sociopolítico se logran observar sus discusiones, por ejemplo, en

1926 con la realización de la asamblea pedagógica convocada por la Sociedad Nacional de Profesores, donde las ideas pedagógicas de la escuela activa y la “eficiencia social” deweyana (entre otras), entran en discusión en búsqueda de una modificación integral y estructural. La Asociación General de Profesores es considerada un agente subversivo por el gobierno de turno, por lo tanto, es hostigada, inclusive son perseguidos y encarcelados ciertos personajes representativos de su orgánica. Durante 1927 y 1928 es posible reconocer a lo menos 3 reformas en el ámbito educativo, las dos primeras respondieron a demandas y concepciones emergidas desde los/las docentes. La última, conocida con el nombre de “contrarreforma” se volcaría totalmente en su contra. Ante el evidente poder del magisterio, aparece el fuerte autoritarismo impuesto por Carlos Ibáñez del Campo que, mediante la ya citada contrarreforma (iniciada en octubre de 1928), instala la urgente necesidad de regular y vigilar a los/las docentes, entendidos como potenciales enemigos del gobierno y del sistema. El final de la década, particularmente el periodo que va desde 1929 hasta aproximadamente 1932, estaría marcado por una fuerte crisis económica que detendría el desarrollo de la dictadura de Ibáñez y, por ende, su aparataje político en términos educativos. Sobrevivió un fuerte legado de inquietud y necesidad de reformas del sistema para el desarrollo del país. Junto con lo anterior, premisas epistemológicas como las ideas de la Escuela Nueva quedaron insertas en el proyecto público como un modelo a seguir. Finalmente, este momento histórico se caracteriza por la potente cristalización e irrupción en la escena pública del gremio docente como fuerza político-social, esto, producto del incremento en número y de la profesionalización de la carrera, factores que permitieron asumir colectivamente, una responsabilidad política que los/las distanciaba y diferenciaba de su rol durante el siglo XIX.

Después de la caída de Ibáñez en 1931, emergen variados decretos y reorganizaciones del Ministerio. Con la llegada al poder del Frente Popular, en 1938, y específicamente en el gobierno de Pedro Aguirre Cerda (1938-41), hubo un gran impulso del Estado a la educación, sintetizada en la frase del propio mandatario, "Gobernar es educar", donde reconocía como principales lineamientos de la educación: el ser gratuita, pública, obligatoria y laica. Entre 1935 y 1950, la educación vive una fuerte transformación

desde los proyectos de gobierno, correspondiente con la atención al desarrollo económico del país, se abandonan de manera paulatina los objetivos relacionados con la integración de la nacionalidad, y se enfocan – aunque de manera insuficiente- por otros vinculados a la formación de los recursos humanos requeridos por la industrialización y la urbanización que experimentaba el país (Núñez, 1997) Se pone a su vez en crisis la noción de “enciclopedismo”, principalmente en la educación secundaria, y se apunta al desarrollo de la educación técnica, que vería multiplicada su matrícula en este marco histórico de 3456 a 9422 estudiantes. La máxima evidencia de este giro en la política pública de educación, está en la creación en 1947, durante el mandato de Gabriel González Videla, de la segunda universidad pública del país, Universidad Técnica del Estado (UTE) que aunaría las principales escuelas politécnicas del país (Escuela de Artes y Oficios en Santiago, la Escuela de Minas de Copiapó, la Escuela de Minas de Antofagasta, la Escuela de Minas de La Serena, la Escuela Industrial de Concepción, la Escuela Industrial de Valdivia y la Escuela de Ingenieros Industriales). El derrotero sería entonces la formación de recursos humanos que pudiesen sostener los procesos de industrialización y urbanización que vivía el país, dejando de lado la tarea desarrollada durante gran parte del siglo XIX y el primer cuarto del XX, la conformación de la comunidad nacional.

La segunda mitad del siglo XX estará caracterizada por la complejización del sistema educativo, coherente con las demandas y transformaciones de la sociedad. Durante la década del 50' sigue en expansión la matrícula del sistema educativo formal, aumentando de un 26,2 % en 1950 a 35,8% en 1964, cifra correspondiente al universo estudiantil entre 0 y 24 años. Para responder a esta expansión, se hizo necesaria una significativa y constante inversión estatal, que sustentara la construcción de escuelas, el equipamiento de éstas y la capacitación de los y las docentes, además de seguir solventando la asistencia escolar y la alimentación estudiantil. En relación con lo dicho, es necesario explicitar que la inversión estatal durante la época fluctúa entre el 12 y el 20 % del presupuesto nacional, siendo aún insuficiente. Otro de los cambios significativos de este momento, es el desarrollo de la educación prebásica o parvularia, que para 1950 correspondía sólo al 1% del universo estudiantil, dicha iniciativa verá su grado mayor de realización en 1970, con la creación de

la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) organismo público que impulsó este nivel de enseñanza.

Respecto a la enseñanza básica y secundaria, es importante mencionar su mutación en cuanto a su estructura interna, me refiero puntualmente a la cantidad de años que dura el sistema escolar. Hacia finales de 1965 comenzó el despliegue de la Reforma educativa que terminaría por transformar la duración de los ciclos de básica y media a un sistema similar al que tenemos en la actualidad: si en un comienzo la educación básica constaba de seis años, ahora serían ocho; por su parte, la enseñanza media que oscilaba entre cinco y siete años se acortó a 4 o 5 años dependiendo de la modalidad científico-humanista o técnico-profesional, respectivamente (Núñez, 1997). A modo de síntesis, la época en cuestión (1950 – 1970) se podría caracterizar por tres elementos centrales: el primero de ellos, el constante crecimiento en cuanto a la cobertura escolar; el segundo, la diversificación de programas e instituciones educativas, principalmente con tendencias hacia la modernización curricular; finalmente, la sucesión de políticas educativas y reformas en la gestión, de muy diferentes signos. Cómo esta revisión consiste en el análisis de los marcos legales de la lectura, y por extensión las teorías educativas que las sustentan, es importante mencionar que, si ya a mediados de siglo podíamos reconocer la crisis del enciclopedismo y posteriormente la irrupción de los ideales de la Escuela Activa, los años que estamos analizando, principalmente con la reforma de 1967, se caracterizarán por la hegemónica irrupción de teorías tecnológicas de la educación, de origen conductista y neoconductista, cuyo propósito central será el logro de aprendizajes susceptibles de ser sometidos a medición y control (Nervi, 2004, p.22).

Las reformas levantadas desde los gobiernos de Jorge Alessandri Rodríguez (1958-1964), Eduardo Frei Montalva (1964 -1970) y Salvador Allende Gossens (1970-1973); siendo tan disímiles en lo político, son posibles de hermanar bajo un factor crítico común, el “crecimiento”, situación resultante del cruce problemático entre la expansión de la población educacional y la centralización del sistema educativo (Reyes, 2005, p.2). La gestión de Alessandri tuvo como objetivo principal, repensar el sentido de la educación nacional, racionalizar el crecimiento del sistema y modernizarlo con un enfoque

economicista, muy en sintonía con el discurso norteamericano instalado en el programa *Alianza para el Progreso* (1961-1970). El trabajo de Alessandri se centró en una serie de diagnósticos y estudios que sólo se concretarían en el gobierno siguiente. Se destaca de por sí la designación de la comisión de “planeamiento integral de la educación”, respuesta a la reunión de marzo de 1962, donde UNESCO, OEA y CEPAL convocan una conferencia intergubernamental en Santiago de Chile, con el fin de encontrar las formas de planificar transversalmente la educación con un enfoque económico y social.

En razón con lo dicho, será el gobierno de Frei Montalva quien iniciará una fuerte reforma en el ámbito educativo a partir de 1965. Dicha reforma se sostendrá en los diagnósticos críticos del gobierno anterior, que apuntaban a un retraso e inadecuación del sistema vigente y a una fuerte desvinculación entre los intereses de la sociedad y el desarrollo económico. Se promueve de manera potente las oportunidades de acceso y progreso en el sistema educativo, respaldándose y beneficiándose de los aportes económicos internacionales ya mencionados, sin embargo, persistieron ciertos malestares correspondientes con la centralización, la burocracia y rigidez del modelo heredado, a lo que se sumaba la fuerte inestabilidad y precariedad económica de un gran grupo de la población. Las situaciones nombradas sostendrán entonces el malestar generalizado sobre la crisis del sistema educativo, que no puede resolver las dinámicas de la expansión de la población que se educaba y la modernización solicitada por el contexto.

Será el gobierno de Salvador Allende el que propiciará las modificaciones más intensas en educación, a partir de un diagnóstico crítico sobre las reformas desarrolladas por sus antecesores, sin desconocer las falencias del modelo y haciendo eco del sentir de los actores, principalmente el de los sindicatos de profesores/as; inyectó los más altos recursos económicos vistos hasta la época, los cuales apuntaron principalmente al incremento del acceso y a la democratización oportunidades dentro del sistema. Esta última característica no solo respondería a la modernización y expansión vista en los gobiernos de sus antecesores, sino que incluiría la participación responsable y estructural de las fuerzas sociales en la discusión del sentido que tomaría la educación a partir de ese momento.

Junto con lo anterior, descentró el modelo a partir de las Coordinaciones Regionales de Educación y estimuló la participación mediante los Consejos Regionales y Locales de Educación. Todos estos elementos terminan por cristalizar en que, entre 1970 y 1973, la matrícula del sistema de educación formal experimentara un incremento de 6,5% (promedio anual), el más alto registrado hasta entonces (Núñez, 1990, p. 148)<sup>4</sup>. El proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU) así como las demás reformas sociales impulsadas por Allende, terminaría por chocar con la rigidez del aparato estatal y claramente con el conocido bloqueo ideológico que cortará su gestión, la vertiginosa demanda por cobertura y democratización atendida por Allende, generó en las fuerzas opositoras la sensación de inestabilidad y crisis, bloqueando el desarrollo inmediato y eficiente de las medidas. Si bien es cierto que el proyecto de Escuela Nacional Unificada no logra llevarse a cabo, es muy importante visitar la propuesta que allí se inscribe, principalmente por el posicionamiento ideológico, político y pedagógico, pero, sobre todo, porque es el último proyecto educativo que responde desde las políticas de gobierno a la crisis de crecimiento del sistema educativo que buscan perfeccionar las estrategias de integración de las y los excluidos.

El Golpe de Estado y la instalación de la Junta Militar (1973-1990) cambiarían de manera definitiva el camino revisado hasta el momento, instalándonos en un escenario inédito, que parte con la irrupción violenta y la despolitización de los espacios educativos, articulado con un manifiesto repudio a los sustentos y bases de la ENU, tildándola de ideológica y partidista. Particularmente los primeros siete años, se desarrollaron fuertes gestiones de intervención militar en el funcionamiento cotidiano del sistema educativo secundario y universitario, con el fin de recuperar el amenazado orden institucional y de gestión. A modo de ejemplo, cada universidad tendría a cargo un “rector delegado”, que la Junta establecía para dictar las normas necesarias, situación que se sostendría por lo menos hasta 1987 en la Universidad de Chile y hasta 1989 y 1990 en las restantes. Con relación a

---

<sup>4</sup> Entre 1970 y 1973, la matrícula del sistema de educación formal experimentó un incremento sin precedentes. Los 2.477.254 alumnos registrados en 1970 en los niveles parvulario, básico, medio y superior, tanto en la enseñanza pública en la privada, aumentaron en más de medio millón, para llegar a 2.996.103 en 1973. Esto significó un 17,4% de aumento en sólo tres años y un crecimiento promedio anual de 6,54%, el más alto registrado hasta entonces. La cobertura de todo el sistema se elevó desde 47% (en 1970) hasta 54,5% (en 1973) de la población de 0 a 24 años.

esto mismo, sería importante reconocer que, para asegurar el éxito de los cambios impuestos, se inicia una campaña de represión sobre el colectivo docente, basada en la persecución, desaparición, muerte y exilio de destacadas personalidades del mundo educativo. Evidentes se hicieron en este momento las reformulaciones de las plantas docentes, fenómeno que se materializó mediante la expulsión o cambio arbitrario de destino, situación que vulneró de manera directa una tradición de conquistas docentes. La suspensión del Estatuto Docente viene a ser la máxima evidencia de lo comentado.

A su vez, es necesario pensar la intervención de los/las docentes en el más amplio espectro, no solo mediante la declaración de ilegalidad de sus instituciones, como las gremiales, sino que, a partir de un desmantelamiento total de la formación de profesores, situación que condujo a un fuerte empobrecimiento intelectual. Uno de los casos más significativos está el ámbito curricular, donde se veta la participación de los actores educativos en la definición del currículum. Los/las docentes no debían intervenir en la enunciación de objetivos y contenidos, sino dedicarse exclusivamente a la formulación de actividades de enseñanza, su ejecución y evaluación. El concepto de “profesionalización” de los profesores es fundamental para entender esta intervención curricular de la dictadura en la formación docente, ya que representaba un modo de huir al riesgo de “contaminación ideológica”. Los docentes deben asumir una condición de expertos en las prácticas disociándose del pensamiento de teorías pedagógicas, acción que dependía de intelectuales más capacitados. El distanciamiento teoría-praxis articuló la producción teórica como un movimiento desvinculado del contexto y situó a los saberes escolares como verdades incuestionables, el saber docente queda burocratizado y sometido a una racionalidad administrativa. La dictadura, a través de todos sus organismos, instaló como eje central de la formación docente la variante tecnocrática, la pedagogía por objetivos no es otra cosa que la expresión ejemplar de todo lo dicho. A modo de síntesis, podemos afirmar que lo que se busca era la neutralidad de los docentes, que se traduce en la fórmula ejercicio sin reflexión, que tendría como resultado la eficiencia.

En el espacio secundario, el trabajo pedagógico se redirigió hacia los valores impuestos tomados del humanismo cristiano, con tintes fuertemente nacionalistas, que

imprimían y legitimaban sobre las prácticas docentes aspectos como la disciplina, la autoridad y el rendimiento. Como bien lo manifiesta la profesora Reyes: “A partir de las leyes decretadas entre 1978 y 1982 se había iniciado un proceso de reorganización del trabajo docente, caracterizado por el desplazamiento desde posiciones de relativa autonomía y de control sobre su propio trabajo hacia posiciones de subordinación y de aumento de control externo sobre el trabajo.” (Reyes, 2005, p. 7) Uno de los puntos más representativos en este sentido, tiene relación con la inclusión de pruebas nacionales estandarizadas a partir de 1983, donde uno de sus mayores íconos sería el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) que aparece en 1988 y que permanece en la matriz de nuestras escuelas hasta la actualidad.

Ya hacia 1977 el Ministerio de Educación se desprende de gran parte de las escuelas e institutos de educación media técnico-profesional, para dar paso a la gestión privada, liderada por gremios de empresarios de la industria, el comercio y la agricultura (Núñez, 1997), quedando descentrada la función del Estado como el gran responsable de la educación pública hacia un ámbito de orden subsidiario. Desde 1979 se norma el espacio de gestión que le correspondería al Estado y se reafirma la libertad de enseñanza (o libertad de propiedad respecto a los establecimientos)<sup>5</sup> a través del protagonismo de la bancada privada, nuevos gestores a cargo de la expansión y mejora del sistema educativo nacional. Bajo esta redefinición del marco de acción, el Estado “debía retraerse a cumplir aquellas funciones que la acción de los particulares no era posible o era insuficiente o ineficiente”. A través del Ministerio, la junta asume una función normativa, establecer los objetivos, contenidos y programas de estudio; además de funciones de vigilancia, control y regulación. Por último, y pese al protagonismo del sector privado, el régimen militar seguirá sosteniendo el financiamiento de gran parte del sistema educativo, su participación, si bien descentrada, le permitirá mantener su rol normativo y supervisor (Núñez, 1997). Todas estas medidas se convertirán en un aparato más orgánico con el dictado de la Constitución de 1980, donde además se solicitaba la construcción de una ley orgánica constitucional sobre educación (LOCE) que definiría los requisitos mínimos que debían cumplir los niveles

---

<sup>5</sup> “Derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales” (Constitución Art. 19 N° 11)



de educación básica y media, regular el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y normar el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel. Dicha ley tendría que esperar diez años para ser proclamada -estratégicamente- durante los últimos días del régimen (en marzo de 1990) y que sólo podrá ser puesta en crisis y derogada durante el 2009, debido al intenso trabajo y protagonismo de los y las estudiantes secundarios a partir del año 2006. Ante esto último, es importante mencionar que el “movimiento pingüino” tenía como objetivo la derogación de la LOCE debido a su diagnóstico crítico de la educación chilena, instalando por primera vez, desde vuelta a la democracia - y desde las bases estudiantiles- el debate sobre la calidad de la educación, demanda que superaba y profundizaba con creces las discusiones economicistas que llevaban los conflictos educativos simplemente al ámbito del financiamiento y los recursos.

Una vez más se hace importante destacar el trabajo de resistencia de los y las docentes, quienes, pese a las condiciones adversas de represión hacia la organización y la participación en asuntos político-sociales, lograron de todas formas levantar un discurso sobre la educación. Hay que recordar, que en octubre de 1974 y de la mano de la Junta Militar, se crea el Colegio de Profesores, el cual buscaba reemplazar el trabajo del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE), que había tenido una participación protagónica durante la Unidad Popular. Releva el trabajo de la Coordinadora Metropolitana de Educadores entre 1977 y 1981, que posteriormente permitiría la conformación de la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH) desde 1982 y que tomarían el Colegio de Profesores (en su primera votación democrática) en 1985, para finalmente disolverse en 1987. Esta organización se avocó, no sin represalias políticas, principalmente en la defensa de los derechos laborales eliminados desde el Golpe de Estado. Junto con ello, se convirtió en uno de los principales artífices de la Concertación Social para emprender la transición democrática vía pacífica (Reyes, 2005, p. 358), sin embargo, se resta de ámbitos tan importantes como la formación y renovación docente o la conformación de las políticas educativas a partir del retorno a la democracia. Visibilizar a su vez, la fuerza de los “Movimientos de Renovación Pedagógica”, grupos disidentes de la política de los anteriormente mencionados, que decidieron trabajar en las problemáticas

de renovación pedagógica al interior de las escuelas, docentes organizados en pequeños grupos autogestionados y coordinados entre sí, que reunidos para reflexionar críticamente sus prácticas, tuvieron el propósito de transformarlas hacia formas más eficientes, responsables y democráticas de enseñanza-aprendizaje, desde donde surge una gran cantidad de material escrito sobre educación, los que, sin embargo, abandonan dicha metodología de trabajo durante el primer gobierno de transición.

Ambos movimientos terminan por distanciarse de los grandes diseños educativos, lo cual deja una aporía entre la figura del docente como objeto de las políticas públicas o el/la docente sujeto de la educación, un/a gestor/a y creador/a de sus prácticas. Dicha distancia deja al conocimiento pedagógico o saber docente a la deriva, en un ámbito que se distancia de los derechos y condiciones laborales, haciendo espacio para el ingreso del pensamiento tecnocrático y economicista

El período político que se abre con Patricio Aylwin en 1990 -y que se extiende con mayores o menores variaciones hasta la fecha de análisis de este estudio (2015)- es particularmente relevante a la hora de hablar de políticas públicas, fundamentalmente, porque ésta es la forma escogida por los gobiernos de Concertación (inclusive el primer gobierno de Sebastián Piñera) para diseñar un marco educativo, con nombre propio, pero realizado dentro de los márgenes que permite el modelo institucional heredado de la Dictadura, el cual estaba –y está- fuertemente anclado en la Constitución de 1980. (Siavelis, P. 2000, en Dávila, M. y Soto, X. 2011, p.8).

Dentro del modelo concertacionista, caracterizado por una democracia de los acuerdos, los pactos y las coaliciones políticas, se torna fundamental hacer un seguimiento al progresivo ingreso en el campo de la educación del accionar de la tecnocracia y el conocimiento experto en economía, sello particular de las políticas neoliberales desplegadas en dictadura, pero que serían afianzadas y acomodadas por los gobiernos de turno. Dicha revisión permitirá entender de mejor forma la particularidad de la crisis educativa en el que estamos inscritos en la actualidad, la cual no responde ya a las dinámicas de “integración” de los primeros años de la República; ni a los conflictos de

“crecimiento” de la primera mitad del siglo XX, la cobertura del sistema educacional chileno es prácticamente universal, como ocurre en países desarrollados, teniendo índices de matrícula que representan esa realidad. La matrícula en Educación Básica (EGB) alcanza al 99,7 % de los niños entre 6 y 14 años. En el caso de la Educación Media la cobertura de la matrícula es de 87,7 %, de los adolescentes entre 15 y 18 años<sup>6</sup>. Pareciera ser que la categoría que podemos utilizar para describir las condiciones de este periodo es la de “crisis orgánica”, que refiere a la constatación de problemáticas originadas por las políticas educativas de dictadura y que implican una redefinición de los vínculos político-pedagógicos y de los roles del educador y el educando (Puiggros, A. 1999 p. 7-23) <sup>7</sup>.

El gobierno de Patricio Aylwin fue el primero en dejar en evidencia la crisis educativa que se había acarreado desde el régimen anterior. Dentro de las posibilidades que permitía el marco legal, buscó redefinir el rol del Estado como eje articulador de la educación pública, sin embargo, se enfrentaba a un panorama desarticulado y descentrado, principalmente, a raíz del proceso de municipalización. En cuanto a los saberes de la escuela, buscó actualizar los contenidos e innovar en la organización del currículo. A razón de lo anterior, en 1990 crea el Consejo Superior de Educación (CSE)<sup>8</sup>, el cual decidirá en última instancia, sobre propuestas tales como las reformas a los marcos curriculares que rigen la enseñanza básica y/o media. Este Consejo – que estará en funcionamiento hasta el año 2009 - trabajó institucionalmente como el organismo que vela por el aseguramiento de la calidad de la educación, dando cabida a otras entidades como la Comisión Nacional de Acreditación, el nuevo Consejo Nacional de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación (Consejo Superior de Educación, 1990 – 2009). En 1994 se crea un comité técnico asesor en materias

---

<sup>6</sup> Cifra obtenida de la página oficial de Chile: *This is Chile*. <http://www.thisischile.cl>

<sup>7</sup> La definición de “crisis orgánica” forma parte de la hipótesis central desarrollada por el equipo Alternativas Pedagógicas y Prospectivas Educativas en América Latina (APPEAL) para la crisis del sistema educativo argentino. Se sostiene que si bien éste, así como el resto de los sistemas educativos latinoamericanos, sufrieron crisis disfuncionales durante toda su historia (déficits de funcionamiento que no ponían en peligro su organicidad ni su existencia como educación pública), las políticas neoliberales produjeron una crisis de otra naturaleza, referida a una redefinición de los vínculos político-pedagógicos y de los roles del educador y el educando.

<sup>8</sup> Organismo de carácter autónomo, supra-estatal, presidido por el Ministro de Educación, e integrado por un representante de las Fuerzas Armadas, un representante del mundo Eclesial, un representante de la Corte Suprema, tres académicos nominados y tres representantes de la comunidad científica.

de educación que, articuladamente con la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, buscarán entregar una respuesta nacional y pública al escenario descrito. El diagnóstico resultante del trabajo del comité confirmaba el aumento de la cobertura del sistema escolar y lo contrastaba con los deficientes niveles de efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este último elemento asumía tintes dramáticos al estudiar sectores socioeconómicos marginalizados por la pobreza donde: “tres de cada cuatro alumnos de la mitad más pobre de la población no entiende lo que lee, a pesar de encontrarse cursando cuarto grado” (Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena, 1995, p. 31), situación que no solo nos enfrenta a un sistema educativo ineficiente, sino que fuertemente segregador, con nula comprensión de los marcos mínimos para hablar de calidad en educación, fundamento necesarios para construir una sociedad moderna y democrática.

Uno de los principales elementos de crítica estuvo puesto en el ámbito de los contenidos y organización del currículo, es decir, de los significados culturales que se trabajaban dentro de la escuela, los cuales no habían sido modificados durante los últimos cincuenta años, siendo desactualizados, irrelevantes y reductivos a la hora de un análisis en profundidad. La propuesta fue debatida públicamente y se la sometió a reelaboración, sin que fuese posible su aprobación en el período presidencial señalado. Será recién en 1995 que se vuelve a debatir la pertinencia de una reforma educativa, que en un comienzo sólo incluía a la enseñanza básica (y que sólo vería la luz en 1998). En enero de 1996 se dicta el decreto que aprueba objetivos fundamentales (OF) y contenidos mínimos obligatorios (CMO) para cada grado del nivel educativo básico: “y con ello se abría paso a la facultad de los establecimientos para elaborar sus propios planes y programas, sobre la base de los referidos objetivos y contenidos obligatorios.” (Núñez, 1997). Esta experiencia funcionaba como el antecedente perfecto para realizar la misma dinámica en enseñanza media, propiciando la conformación de planes y programas de estudio descentralizados, privilegiando el desarrollo de competencias y conocimientos desde la diversidad de los territorios y los/as sujetos, sin embargo, la tarea, que parecía incuestionable y de suma urgencia, se enfrentó, entre otras cosas, con una famélica tradición y experiencia académica

para construir un marco curricular que no fuese unitario. Históricamente dichos derroteros habían sido elaborados por expertos que no provienen del campo de la educación, convocados para la contingencia de cada reforma, quienes pensarían un solo currículo nacional que enmarcara la diversidad de prácticas educativas.

Junto con lo anterior, es importante mencionar que el crítico diagnóstico del país en términos educativos apunta de manera incisiva sobre las prácticas laborales de los/las docentes, analizando tres elementos estructurales: primero, su anacrónica formación inicial; segundo, la insuficiente formación continua o desarrollo profesional docente (caracterizada en el poco conocimiento y manejo de las nuevas tecnologías de la información); finalmente, la nula preocupación por la investigación. Pocos años después, todos estos criterios tomarán forma en una organizada crítica internacional llamada *Revisión de políticas nacionales de educación. Chile, Paris, (2004)*, la cual será uno de los principales insumos para la conformación de la Política Pública actual. El texto presentado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), desarrolla un apartado completo para el caso de la carrera docente, donde manifiesta como una de las deficiencias clave de la educación chilena, la enseñanza de la lectura y el desarrollo de habilidades de escritura, para la cual propone, entre otras cosas, someter a los y las docentes a constantes y rigurosos procesos de evaluación, tanto de contenidos como de habilidades.

En términos concretos, los estudios y acciones que comienzan a ejecutarse y sucederse a partir de 1991, significarán primero, una serie de rectificaciones a las medidas tomadas principalmente en los años ochenta; y luego, durante el espacio inscrito entre 1996 y 2002, dictarán los primeros decretos de Reforma Educativa de la Concertación por la Democracia, bajo la gestión de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, donde se renueva el principal sistema de referencias culturales de la escuela, el currículo, situación que no ocurría desde mediados del siglo XX. Este momento es de vital relevancia para este estudio, ya que es ahí cuando se interviene la disciplina de “Castellano”, no sólo en nombre sino en enfoque, por la de “Lengua Castellana y Comunicación”, situación que tendrá fuertes implicancias en el ámbito de las prácticas de lectura y escritura dentro de la escuela hasta el día de hoy. En

voz de Luis Vaisman, profesor universitario que ofició de coordinador durante la reforma en el área de lenguaje y comunicación, dicha reforma busca integrar en la disciplina en cuestión, la perspectiva comunicacional del lenguaje: “hacer uso del lenguaje sin grandes conceptualizaciones previas, hacer uso de la lengua materna en la que siempre se habla para necesidades vitales que se tienen, y a través de su uso constante se conseguirá lo que se pretende” (Vaisman, L. 2002 en: Nervi, 2004, p. 34), de tal forma que el objetivo sea desarrollar habilidades, actitudes y conceptos para que cada estudiante pueda elegir y usar la lengua, antes que repetir los contenidos dictados por todos y todas las docentes a nivel país: “la educación focalizada hacia el aspecto comunicacional del lenguaje y la literatura es parte fundamental para tener egresados con capacidades de respuesta ante situaciones inesperadas, con un buen nivel de autoestima , capaces de compartir intereses” (Vaisman, 2002 *op. cit.* p. 39). Las afirmaciones antes expuestas no serán de fácil digestión, claramente comienzan a generar resistencias, principalmente, porque se oponen a la estructura tradicional del sistema educativo caracterizada por la verticalidad y la homogenización.

Como bien lo manifiesta la profesora Leonora Reyes (2005, p. 5), el fin de la dictadura como estructura de gobierno, permite el recambio político-institucional necesario para modificar el sistema de educación pública, situación que cristalizará durante los siguientes diez a doce años. En este marco temporal, aumenta significativamente el gasto en educación (casi triplicando los recursos del régimen), lo que permite el mejoramiento en el equipamiento de las escuelas, el incremento del acceso y la cobertura del sistema escolar y el significativo acrecentamiento de los sueldos de los y las docentes (OCDE, 2004)<sup>9</sup>. Sin embargo, según estudios nacionales e internacionales, las distintas reformas post dictadura no han manifestado los resultados esperados. El rendimiento escolar no cumple las metas, las brechas socioeconómicas aumentan y se traducen en

---

<sup>9</sup> Entre 1990 y 2002 pasó de 907.8 millones a 3.017 millones de dólares. El sueldo mínimo de los docentes se incrementó en términos reales en un 174% (municipales) y en poco más de un 400% (colegios privados subvencionados). La matrícula básica y media en el año 2001 fue un 17,1% mayor que la de 1990 (469 mil alumnos adicionales). La deserción ha fluctuado en torno al 2% desde 1997 en educación básica, y ha descendido de un 12% a un 7% en la enseñanza media.

desigualdades educativas que quedan de manifiesto en evaluaciones (principalmente estandarizadas) sobre Lenguaje o Matemática.

Para completar el contexto en el cual se forja el PNL y la PNLL 2015-2020, se hace necesario agregar el creciente discurso y condición de malestar proveniente desde las subjetividades docentes, sobre distintos ámbitos de su vida laboral en el Chile neoliberal. Por una parte, críticas que apuntan a la apatía y/o agobio, cuando los/las docentes son vistos como recursos materiales, enfrentados a condiciones laborales precarias y a remuneraciones que no se condicen con su labor, poniendo en riesgo de manera directa la salud/bienestar. He de mencionar que esta situación adquiere visibilidad social desde los años setenta, sin embargo, recién vendrá a ser estudiada hacia finales de los años ochenta (Esteve, J.M. *El malestar docente*. 1987), motivado por las altas tasas de licencias de origen psiquiátrico entre los y las docentes (Martínez, 2007; Cornejo, 2012), situación que tiene un claro correlato de nuestro presente.

En resonancia con lo anterior, también aparecen críticas que exponen otras crisis del campo laboral docente, como el escenario de la “despedagogización”, utilizando el término acuñado por el colombiano Marco Raúl Mejía (2010), cuando el espacio de lo pedagógico se ve reducido al adiestramiento técnico para el funcionamiento instrumental, a ser un operador antes que un intelectual transformador, a seguir un listado de exigencias mínimas por parte de quienes construyen las leyes, abandonando la reflexión de sentido y epistemológica, inherente a la pedagogía como un hecho social de saber. La situación descrita se comprende como una de las herencias del modelo instaurado en dictadura y que habitamos en la actualidad, donde el/la docente ha sido desplazado/a desde posiciones con relativa autonomía a otras de control externo, vigilancia continua, evaluación de desempeño, incentivos económicos individuales antes que colectivos, “ajustes de salarios en base a pruebas estandarizadas, rendición de cuentas individual por los mismos, la marketización del servicio educativo y la clientelización de la población beneficiaria” (Cornejo, et al 2013 p. 23), todas estas medidas de las políticas y los planteamientos gubernamentales, que se pueden inscribir bajo el concepto de “gerenciamiento” o nuevo *management* público. La aplicación constate y orgánica dentro de la región de políticas

públicas alineadas con organismos financieros internacionales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario internacional, terminan por instalar nuevas condiciones laborales de evaluación, gestión y financiamiento, como la estandarización de los procesos administrativos y pedagógicos que marcarán de manera definitiva el campo y las formas de habitar la docencia.

### **1.3. Últimos antecedentes**

Junto con lo ya expuesto, es necesario revisar los antecedentes inmediatos sobre los cuales se construye el Plan y la Política 2015-2020, lo que nos dirige a diferentes instrumentos y decisiones que, durante los últimos 30 años, han abordado las materias del libro y lectura del sector público, teniendo como resultado efectos significativos pero desiguales. El primer elemento nos traslada al 10 de Julio de 1993, a la promulgación de la “Ley del Libro”, donde se crea el Fondo Nacional del Fomento del Libro, modificando algunos cuerpos legales, señalando en su primer artículo que el libro y la creación literaria son instrumentos “eficaces e indispensables” para el incremento y la transmisión de la cultura, el desarrollo de la identidad nacional y la formación de la juventud. A su vez, se encarga al Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio ser el organismo responsable del cumplimiento de dicha ley.

Hacia finales del 2003 se crea el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, confirmando la necesidad de contar con políticas públicas culturales y planes de fomento, acción que se concretará en la Política Nacional del Libro y la Lectura 2006-2010, la cual levantará distintos programas de fomento lector a nivel país. Bajo la dirección de la ministra Paulina Urrutia se expone que la política:

“busca una solución sistémica para elevar los hábitos lectores, aumentar la comprensión lectora y mejorar el desarrollo de nuestra industria editorial, buscando potenciar todos los esfuerzos con el fin de facilitar el acceso a las lecturas; de fomentar la edición, producción y comercialización del libro; de estimular la creación



literaria; preservar el patrimonio bibliográfico; proteger el derecho de autor; y perfeccionar la legislación cultural.” (CNCA, 2006, p. 3)

Sin embargo, pese a todas las gestiones realizadas, pese a la convicción declarada que la lectura es esencial para alcanzar las competencias mínimas necesarias para vivir en el mundo actual, esta política no contó con una evaluación que permitiera sistematizar información, dimensionar sus efectos y rendir cuenta integral de todo lo realizado a la fecha. Finalmente se cierra el periodo presidencial de Michelle Bachelet y la política pública en cuestión es abandonada, siendo reemplazada por el plan “LEE CHILE LEE” que abarca el espacio inscrito entre el año 2010 y 2014. Según afirma la política actual en este periodo “el mundo de la lectura y el libro careció de un lineamiento público esencial para su desarrollo estratégico” (PNLL 2015-2020 p. 15), razón por la cual se declara dentro del segundo Programa de Gobierno de Michelle Bachelet el compromiso por contar con una política pública y un plan nacional de fomento lector, acciones que serán erigidas a partir del 11 de marzo de 2014 y promulgadas como política durante el 2015, visibilizando la importancia del libro, la lectura y la escritura como un patrón jurídico y social.

#### **1.4. El Plan y la Política Pública del libro y la Lectura 2015-2020.**

A partir del año 2015 los discursos gubernamentales nos han instalado como sociedad en un escenario de reformas educacionales que perfilan, entre muchas otras cosas, cómo deben ser guiados los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de la escuela. Una de estas modificaciones, quizá la más bullada en la agenda presidencial, ha sido la Reforma Educacional, identificable a través de una serie de iniciativas y proyectos de ley que se han puesto en marcha a partir del año 2015, los cuales incluyen entre otras cosas, la aprobación de un proyecto de ley de fin al lucro, al copago y a la selección; la discusión de un proyecto de carrera docente y diferentes planes para lograr la desmunicipalización, permitiendo transferir las escuelas de los municipios —su dependencia actual— a Servicios Locales de Educación en todo el país.

Con la obligación de superar las grandes desigualdades sociales del país, el gobierno se propone una modificación sistémica de la educación, que se enfoque principalmente en

su calidad. Se afirma que, para que esto ocurra, es necesario abandonar la categorización de la educación como “bien de consumo” y redefinirla como “derecho social”, el cual pueda ser garantizado para todas y todos los estudiantes. Así mismo, se reconoce como necesario dentro de estos discursos, la redefinición del concepto “calidad”, como algo más complejo que el mero logro en pruebas estandarizadas, que sea capaz de responder a las demandas actuales de “inclusión, solidaridad, democracia y formación integral” (CNCA, 2015). Además, se sostiene como imperativo un cambio en el posicionamiento y valoración de los sujetos involucrados en educación, principalmente, los y las docentes. Como lo comenta en su propuesta de educación la misma presidenta Michelle Bachelet se “requiere que la profesión docente esté dentro de las más valoradas socialmente y de las más exigentes, así como también entregar el espacio y las herramientas necesarias para que los profesores puedan desarrollar su labor”. Es así como podríamos afirmar que la Reforma, a lo menos lo que declara de forma explícita en sus documentos, pone a la escuela y a sus actores, en el centro del cambio social.

En cuanto a los énfasis de dicha reforma, podemos reconocer el desarrollo del lenguaje como uno de los objetos centrales, como la principal “herramienta” a través de la cual el ser humano construye y comprende el mundo que lo rodea. La lectura se levanta entonces como preocupación de Estado y se la declara derecho social de todos y todas. A su vez, se redefine la lectura como práctica letrada, ya que no sólo quedaría reducida a la comprensión de los textos impresos o a lo estrictamente escrito, sino que integraría códigos visuales y digitales, múltiples formatos (libros, cómics, revistas, periódicos) y soportes. Por lo ya expuesto, las distintas comunidades escolares, y particularmente la disciplina de Lenguaje y Comunicación, se verán enfrentadas a desarrollar nuevas estrategias, habilidades y competencias de lectura, acordes con el momento histórico en el que nos encontramos. Cabe mencionar aquí que, pese a que la formación de lectores y lectoras es una de las prioridades educativas de los gobiernos de habla hispana, es muy poco el tiempo y los trabajos de orden científico que focalizan sobre las prácticas de lectura de la población. Esta última acotación nos permite entender por qué entonces, dentro de las discusiones y programas de gobierno respecto a la lectura, abundan comentarios tan poco rigurosos

como “antes se leía más”, “en nuestro país no se lee”, o sesgos ideológicos como “leer nos hará mejores”, “formar lectores es la mejor manera de alcanzar el desarrollo”, sin ingresar a los sustentos materiales de dichas afirmaciones. Según Daniel Goldin este hecho “nos condena a oscilar entre diagnósticos catastrofistas y campañas y programas que los pretenden encarar sin saber bien a bien qué relación tienen hacia la lectura y los diferentes objetos de la cultura escrita (libros, revistas, periódicos) los niños, jóvenes y adultos de nuestros países” (Goldin, D. en: Bahloul, 2002 p. 1)

Como en toda política pública, el documento de análisis estuvo organizado en fases interdependientes que responden a tres momentos clave de una estrategia programática: el diseño, la implementación y la evaluación. El primer documento en aparecer en sociedad es la Política Nacional de la Lectura y el Libro, de la cual proviene el Plan, ambos documentos tienen como primer objetivo reconocer la centralidad del acceso al libro y a la lectura como un derecho social que tiene al Estado de garante. Este trabajo no comienza desde cero, sino que reconoce como fundamentos del diseño, algunos estudios y diagnósticos existentes<sup>10</sup>, además, entre el 12 de agosto y el 15 de octubre del 2014, se desarrollan las “Mesas del Libro” las cuales tenían como derrotero “generar diagnósticos, definir objetivos y proyectar medidas que orientasen la adecuada implementación del Plan en todo el país.” (PNL 2015-2020). A todo este proceso es importante sumarle el *Encuentro Nacional Plan Nacional de la Lectura*, desarrollado en Valparaíso durante el mes de septiembre del mismo año, donde junto al Mineduc, la Dibam y el CNCA, el gobierno busca generar, mediante la articulación institucional, balances regionales y zonales y construir objetivos transversales en el ámbito de la lectura.

El factor común por destacar en todas estas actividades de diseño es la evidente ausencia de docentes y estudiantes. El Plan que comprende la lectura como un factor habilitante para la participación activa de las distintas comunidades en la sociedad actual, y

---

<sup>10</sup> Informes y estudios regionales y nacionales en el ámbito del libro y la lectura, programas realizados en el marco del *Plan Lee Chile Lee 2010-2014* e iniciativas de fomento de la lectura impulsadas por la comunidad y entidades público-privadas, entre otros. Además, se consideraron los resultados del *Primer estudio de comportamiento lector* a nivel nacional (CNCA, 2011) y la Encuesta de comportamiento lector 2014 (CNCA).

que en reiteradas ocasiones rotula su convocatoria como “amplia” y “plural”<sup>11</sup> - sabiendo que incide tanto en el progreso educativo como en el desarrollo económico del país- no considera como central la voz de los/las actores sociales de base, tanto así, que durante la lectura de La Política y/o El Plan, la palabra “docente” sólo se asocia a la noción de “mediadores de lectura”, por su parte, “estudiante” será homologada con la categoría de “destinatarios de lectura”.

Sobre la lectura y análisis de los documentos, estudios, encuestas y experiencias señaladas fue posible establecer una “situación de lectura en Chile”. Se reconocen entonces antecedentes nacionales, los cuales informan sobre la conducta y los niveles de lectura del país. El diagnóstico generado en este apartado destaca, por una parte, el excelente nivel de alfabetización del país, proyecto de largo aliento desarrollado durante el siglo XX que, según los datos del censo del 2002, alcanzaría el 96% de la población<sup>12</sup>. Por otra parte, declara como insuficiente estas cifras de alfabetización, proyectando desafíos en el ámbito de las competencias de lectura, reconociéndose que, si bien están desarrolladas algunas habilidades de lectura, inclusive son destacadas en contraste con otras experiencias a nivel regional, la mayoría de la población chilena lee comprensivamente solo textos simples, sus niveles son de orden básico o inferior, lo que dificulta que la lectura se convierta en una herramienta productiva:

“Se requiere que las personas no solo sean capaces de decodificar el significado de las palabras, sino que también se espera que sean capaces de manejar información de distinto tipo, leer comprensivamente los textos, comunicarse de forma eficaz, resolver problemas, desarrollar un pensamiento crítico, interpretar y evaluar los

---

<sup>11</sup> Las agrupaciones que participaron fueron: Sociedad de Escritores de Chile, Sociedad de Editores de Chile, Consejo de Rectores, Cámara Chilena del Libro, Colegio de bibliotecarios, Premios Nacionales, DIBAM y MINEDUC.

<sup>12</sup> Es importante mencionar que los datos expuestos responden a información auto-reportada y que el concepto de “alfabetización” es cada vez más complejo. La UNESCO, en su *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo* (2006), incluye la categoría de “alfabetización funcional” que posiblemente no se acerque a la cifra enunciada, a su vez, propone acepciones distintas para la misma categoría, lo que dificulta aún más la discusión.

mensajes de los medios de comunicación, responder a un entorno en constante cambio, entre otras tareas” (Medina y Gajardo, 2010 en: PNL 2015-2020, p. 18).

Para poder dejar en claro los desafíos del país, el documento se basa en diversos estudios que midieron la capacidad de comprensión lectora, tanto en adultos como en estudiantes (IALS, PISA, PIACC, SIMCE, PSU, estudios de comportamiento lector 2011 y 2014), donde las cifras arrojadas son preocupantes en relación con los estándares buscados. A modo de ejemplo, el informe PISA del año 2012 otorgó un puntaje de 441 (el promedio OCDE corresponde a 500 puntos) y el 33% de los estudiantes no logró el nivel necesario para participar completamente en la sociedad. Junto con dejar evidencia de las deudas del sistema educacional público, estos resultados dan cuenta que la mayoría de los estudiantes no logra acceder a información explícita e implícita, comprender de forma global un texto, reflexionar y evaluar los contenidos de lo leído, entre otras tareas de lectura. En este informe se nos entrega una primera definición sobre lo que será entendido para la política como “comprensión lectora”: “La comprensión, el uso y la reflexión sobre textos escritos, con el fin de alcanzar las metas personales, desarrollar los propios conocimientos y potencialidades y participar en la sociedad.” (PNL 2015-2020, p. 19)

Por su parte, los estudios estandarizados a escala nacional, principalmente los que organiza el Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (que desde el 2012 pasa a ser el sistema de medición que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos), reportan que la mayoría de los estudiantes chilenos, de los distintos niveles que esta medición censal evalúa, se sitúa en los niveles insuficiente y elemental<sup>13</sup>, en relación con los aprendizajes esperados en lectura según las bases curriculares vigentes. Los niveles de logro establecen que gran parte de la población escolar no ha desarrollado las competencias y habilidades suficientes expresadas en el currículo, es decir, no han consolidado los aprendizajes de la lectura requeridos para alcanzar un nivel de comprensión más acabado (PNL 2015-2020)<sup>14</sup>,

---

<sup>13</sup> Se consideran tres niveles de aprendizajes: insuficiente, elemental y adecuado.

<sup>14</sup> Según resultados del Simce de Lectura 2013, el 36,3 % de los estudiantes de segundo básico se encuentra en el nivel elemental y el 21,3 % está en el nivel insuficiente en relación con los niveles de aprendizajes esperados, lo que equivale a una disminución del 3,3 % respecto al año anterior, diferencia que se constituye

lo que manifiestan y reproducen una historia de desigualdad social, cultural, política y económica.

Finalmente, el grupo de análisis descriptivos desarrollados entre el 2011 y el 2014 (Estudio Comportamiento Lector 2011 y 2014; Encuesta de comportamiento Lector del CNCA; Encuesta nacional de participación y consumo cultural 2012) logran poner de manifiesto la necesidad de aumentar los índices de lectura al considerar como factor relevante la relación entre capital cultural y económico de las personas y las prácticas lectoras. Según estos estudios, es posible observar que, en la medida que el nivel educacional aumenta, la proporción de personas que declaran haber leído un libro (ya sea por entretenimiento u ocio, lectura por estudio o trabajo) en el año previo a la consulta se triplica (PNL 2015-2020). Junto con lo anterior, queda registrado que la lectura no se encuentra entre las principales actividades realizadas por la población durante su tiempo de recreación:

“(…) ver televisión es la principal actividad realizada por los encuestados en su tiempo libre (un 62 % de los consultados mencionó esta opción entre sus tres preferencias); mientras que la lectura de libros se encuentra en la séptima ubicación de preferencias con un 17 % y la lectura de diarios o revistas es declarada como una de las tres actividades preferentes solo por un 9 % de los encuestados.” (Encuesta de comportamiento Lector 2014 en: PNL 2015-2020, p. 22)

De una u otra forma, el balance general de los antecedentes presentados por el Plan y la Política nos instala en una crisis de las prácticas de lectura. La pregunta que podemos construir de inmediato es ¿hasta qué grado el acercamiento cuantitativo, estandarizado y/o los estudios descriptivos, que no estén fundados en el discurso de los actores, pueden contribuir verdaderamente a una comprensión profunda de la conducta lectora? ¿en qué medida son los acercamientos estadísticos los que nos permiten una comprensión de los procesos de los y las lectores? Cuando pensamos la lectura dentro del complejo tejido de

---

como significativa en términos estadísticos. El 30,8 % de los estudiantes de cuarto básico está en el nivel elemental, mientras que un 37,4 % está en el nivel adecuado. Por su parte, el número de estudiantes de octavo básico que está en nivel insuficiente disminuye significativamente respecto a la medición del año 2012, pasando de 41,7 % a un 39,2 %; los estudiantes de este nivel que están en nivel elemental corresponden al 36,4 % (Agencia de Calidad de la Educación, s.f.)

las relaciones simbólicas y reales de la sociedad, queda en evidencia lo insuficiente, lo limitado de aproximarse de este modo. Acercarse al mundo de los y las lectoras no sólo es describir o determinar qué se lee, cuánto se lee, sino más bien en qué medida la lectura interviene y se manifiesta en su vida social, afectiva, política, laboral, experiencial. Cómo la lectura logra (o no) llegar a determinados sujetos, con quién y cómo socializamos nuestras lecturas, en qué lugares están ocurriendo (o no) estas interacciones, ¿es la escuela un espacio para que acontezca la lectura?

En el Plan y en la Política se reconoce la lectura como una herramienta esencial para la adquisición de conocimientos y aprendizajes que fortalecen el desarrollo humano y el acceso a la diversidad sociocultural, considerándola en su aporte en los procesos cognitivos y afectivos de las personas, en la formación del gusto estético y el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la sensibilidad. A razón de lo dicho, es indiscutible que el conocimiento de los hábitos lectores es y será siempre un asunto público de primera necesidad debido a que se entrecruza de forma transversal con la formación de la ciudadanía, por tanto, se convierte en un asunto eminentemente político. Sin embargo, que las prácticas letradas sean un campo de lo público, no impide que se presenten sesgos ideológicos, principalmente, cuando revisamos las categorías y criterios que (des)legitiman a un/a lector/a como competente. En síntesis, toda investigación que tenga como centro lo estadístico por sobre el antropológico, que entienda las prácticas de lectura como unívocas, que no reconozca la diversidad y complejidad a la que nos enfrentamos, pone en cuestión su despliegue metodológico, la validez científica de sus categorías de análisis. En la perspectiva de conocer y denominar mejor las formas de leer, es que se propone un estudio cualitativo que permita iluminar ciertas zonas de opacidad que genera la política pública regente. Por ahora me sigue pareciendo una categoría ambigua y conflictiva la de lectores “insuficientes”, “elementales” o, siguiendo la terminología de Joële Bahloul (2002) “poco lectores”, sobre la base de estudios que no reconocen los discursos de los y las sujetos. Una práctica lectora que, estadísticamente, puede ser clasificada como precaria o escasa, puede en realidad ser muy densa por los “usos sociales” que produce. En relación con las mutaciones de la sociedad en la que nos encontramos, producto, entre otras tantas cosas

de las diversificaciones y fluctuaciones de la tecnología y los medios de comunicación masiva, no abrirse a la complejidad y multiplicidad de formas de la lectura, es negar nuestra condición de sujetos históricos.

Si recordamos las palabras de Freire: “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente”, reconoceremos lo trascendental de esta investigación, que “desde abajo”, “desde adentro”, pretende aportar al desarrollo de los y las lectores.

### **1.5-. Relevancia de los significados de los y las docentes y estudiantes.**

Esta investigación tiene como finalidad problematizar el marco regulatorio de la lectura 2015-2020, mediante el análisis crítico del *Plan y la Política*. La relevancia de dicho análisis radica en que estos documentos - directrices políticas, teóricas y prácticas del desarrollo de la lectura- se han visto intervenidas, ideológicamente, por marcos políticos globales y globalizantes centrados en la gestión o Nuevo Management Público, afectando de manera transversal la profesión docente y la experiencia estudiantil. Esto que se menciona, se puede pesquisar en el desajuste entre las crecientes y complejas demandas de la sociedad del conocimiento y los fenómenos de la globalización; y las adecuaciones contextuales o particularidades de cada comunidad, que han llevado a cuestionar la legitimidad de estos discursos “desde arriba”. La mayor problemática a la que se enfrenta este estudio se encuentra en la invisibilización de los principales actores sociales en educación. Docentes y estudiantes, tuvieron nula participación en las propuestas que rigen su propio trabajo y experiencias, motivo por el cual, se hace necesario otorgarle relevancia a los intereses y crisis que esto conlleva. El marco general de esta investigación es el estudio sobre las subjetividades, sobre los significados y valoraciones de estudiantes y docentes, respecto a sus prácticas de lectura. Para esto se ha pensado en un marco metodológico que se centre en los discursos y experiencias de las y los actores, considerando su contexto e



historia personal, para desde allí levantar los significados que movilizan sus acciones cotidianas.

Habiéndose desplegado el panorama en el que nos encontramos inmersos, se hace relevante entonces visibilizar la voz de las y los actores de la educación y reconocer cómo estos lineamientos de carácter global influyen y condicionan el espacio local de la escuela. En el desarrollo del Plan y la Política, se habla de perfiles de lector, de medios y mediadores de lectura, de recursos para la lectura, etc., pero realmente, cuánto se sabe sobre los/las lectores, no de los “lectores ideales” a los cuales se dirigen los discursos, sino los reales, los y las que habitan concretamente las salas de clase y las comunidades educativas, quienes constituyen realmente los espacios por los cuales se trabaja. Se pretende contrastar la coherencia o incoherencia entre política pública y realidad local, pero, sobre todo, se pretende vislumbrar ciertas características de nuestros lectores actuales, de cada estudiante y docente, que, en su labor intelectual, desarrollan el oficio de leer. Gabriela Mistral afirma en 1928 que “Hacer leer, como se come, todos los días, hasta que la lectura sea, como el mirar, un ejercicio natural, pero gozoso siempre. El hábito no se adquiere si él no promete y cumple placer”. Esta frase es el epígrafe utilizado en el Plan, por lo tanto, es válido y necesario preguntarse, cómo es posible conocer los hábitos de lectura y, en el mejor de los casos, las experiencias de placer en la lectura de los/las docentes y los/las estudiantes, si no hablamos directamente con ellos/as.

Otra de las preocupaciones está en construir conocimientos sobre los y las docentes quienes sistemáticamente han sido descentrados de las investigaciones de carácter científico en educación. Es reconocido y consensuado por diferentes grupos sociales el rol central que tienen los/las docentes en el mejoramiento del proyecto educativo nacional, pese a esto, se insiste en elaborar políticas que no dan cuenta de la complejidad colectiva e individual del ejercicio de la docencia. Referente al trabajo docente, seguimos asistiendo a procesos donde el y la docente es ubicado en una posición subordinada. Conocidas son las condiciones de precariedad laboral, remuneraciones deficitarias, estatuto laboral, entre otras, sin embargo, la dimensión que se intenta rescatar en esta investigación supera las

demandas concentradas en lo económico y se enfoca en tensionar las dinámicas de participación al momento de debatir proyectos que apunten a la calidad de la educación.

Adentrarse en el estudio crítico de las políticas públicas es reconocer desde un comienzo que la educación es un campo de disputa ideológica. Detrás de cada determinación gubernamental existe un cúmulo de influencias que nos obliga a posicionarnos. Pensando puntualmente en la lectura, bien es sabido que todo texto que circule en nuestra sociedad tiene de por sí una lógica interna, que podríamos afirmar como la “trama” de los textos (Bombini, 2009) en su revés, o por fuera, nos encontramos con el “entramado”, esa serie de mediaciones, red de influencias histórico-políticas, que determinan y regulan las formas acontecer de la lectura. En el centro de esta investigación está el observar cómo este entramado discursivo hegemónico opera y determina las prácticas de las comunidades educativas, principalmente, las de los docentes, que intentan pensar la escuela como un proyecto de participación y transformación. En relación con lo mismo, estas políticas públicas, aparentemente inocuas, buscan consolidar los “parámetros del discurso dominante, como si la realidad de la sociedad humana se redujera a los contenidos de ese discurso que hoy día es uno y mañana puede ser otro” (Zemelman, 2005, p. 17). Ese entramado es el que se busca develar en el estudio del Plan y la Política.

Esta investigación se centra en determinar la ubicación, el posicionamiento y función que se les otorga, principalmente, a los sujetos docentes y estudiantiles, en la construcción del Plan y de la Política de Lectura. Para reconocerse como sujetos, no basta con compartir condiciones de existencia, sino intereses comunes, compartir proyectos propios, tener en claro los conflictos que impiden el despliegue de ese proyecto y tener la voluntad de construir fuerza para hacer ese proyecto realidad (Cornejo, et al., 2013) A razón de lo mismo, es necesario dejar en claro que el despliegue de esta reforma altera, modifica y reposiciona el marco del trabajo docente, sin embargo, éste último, no ha tenido injerencia dentro de su configuración, “tal nivel de interpelación desde las leyes y regulaciones a la identidad docente no se condice con el nivel de participación de los mismos en el planteamiento y construcción de proyectos educativos a nivel legislativo ni

nacional” (Etcheberrigaray, G. y Lagos, J. 2015, p. 9). Revisando exhaustivamente los documentos en busca de su posición, encontramos que la única referencia a dichos actores sociales es en la calidad de “mediadores” de la lectura. La articulación hecha por variadas instituciones, a las cuales les “compete” el tema de la lectura, no ha considerado como central el posicionamiento de los y las docentes, más que como funcionarios de determinadas burocracias. De más estaría preguntar por la aparición de los y las estudiantes, sujetos hacia los cuales se dirigen las políticas públicas, pero que en su categoría de “menores de edad” no tienen posicionamiento como “legítimo otro”, se les menciona tan solo como “destinatarios” de este gran proyecto país, situación coherente con la impronta clientelar que busca estabilizar el mercado.

Qué otra cosa podría esperarse sino un fortalecimiento de ciertas lógicas, que a la luz de organismos financieros internacionales (Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional), desencadenan en “la intensificación del trabajo, el incremento de las cargas horarias, las exigencias por trabajar (o por transmitir) nuevos contenidos que saturan la cotidianeidad docente y limitan el espacio necesario para la reflexión crítica” (Martínez, 2000, p. 215). Pareciera ser entonces, que como funcionarios dóciles debiésemos abandonar nuestra condición de intelectuales y especialistas, de constructores de conocimiento. Pero, sobre todo, pensando puntualmente en el desarrollo de la lectura ¿qué significados le otorgan los y las docentes al ejercicio de la lectura en este marco legal? ¿Existirá, a lo menos en el imaginario público, la condición de docentes-lectores, de estudiantes-lectores?

Para que existan estudiantes lectores debe haber docentes lectores, que, en conjunto, a través de sus prácticas cotidianas, (re) construyan, constantemente, en una sucesión de presentes continuos, una teoría didáctica de la lectura, que enseñe a (re)leer y (re)nombrar el mundo. Seguir este recorrido hegemónico demuestra la dramática reducción del rol, prestigio y visualización del profesorado que circula entre la tecno burocracia que gestionan la educación actual. He ahí el llamado de atención que hace Guattari a redefinir la subjetividad desde un posicionamiento político y polifónico, cuando expresa que:

(...) habría que tener una visión multifoliada de la subjetividad. Hay una opinión que llamamos pública, pero hay otras opiniones que no se expresan porque no tienen un micrófono para hacerlo o lo hacen de vez en cuando provocando efectos de sorpresa totales, como, por ejemplo, los movimientos de liceanos y profesionales de la salud (...) (Guattari, 1998 p. 34)

Los movimientos estudiantiles chilenos, desarrollados el año 2006 y 2011, han dado un gran paso, son una clara muestra de reacción frente a una serie de manifestaciones discursivas hegemónicas que buscan aplacar y homogenizar la participación de los y las sujetos sociales. Han expresado abiertamente una lectura de mundo. Se hace urgente el poder responder entonces la pregunta de Deolidia Martínez (2000, p. 219) ¿qué fuerza social constituimos los docentes y los investigadores comprometidos con las luchas en el continente? ¿abandonaremos definitivamente nuestras funciones profesionales e intelectuales, por roles eminentemente técnicos? La reorganización del trabajo docente está generando formas que responden a la proletarización de nuestra labor, que en palabras de Apple (1990) está asumiendo formas complejas de “descalificación” y “control técnico”, que nos aparta cada vez más de los centros de discusión pedagógica. Es desde aquí que se piensa esta investigación, como un aporte al debate por lo público.

# Capítulo 2: Problema de Investigación

## 2.1. Esquema del problema de investigación

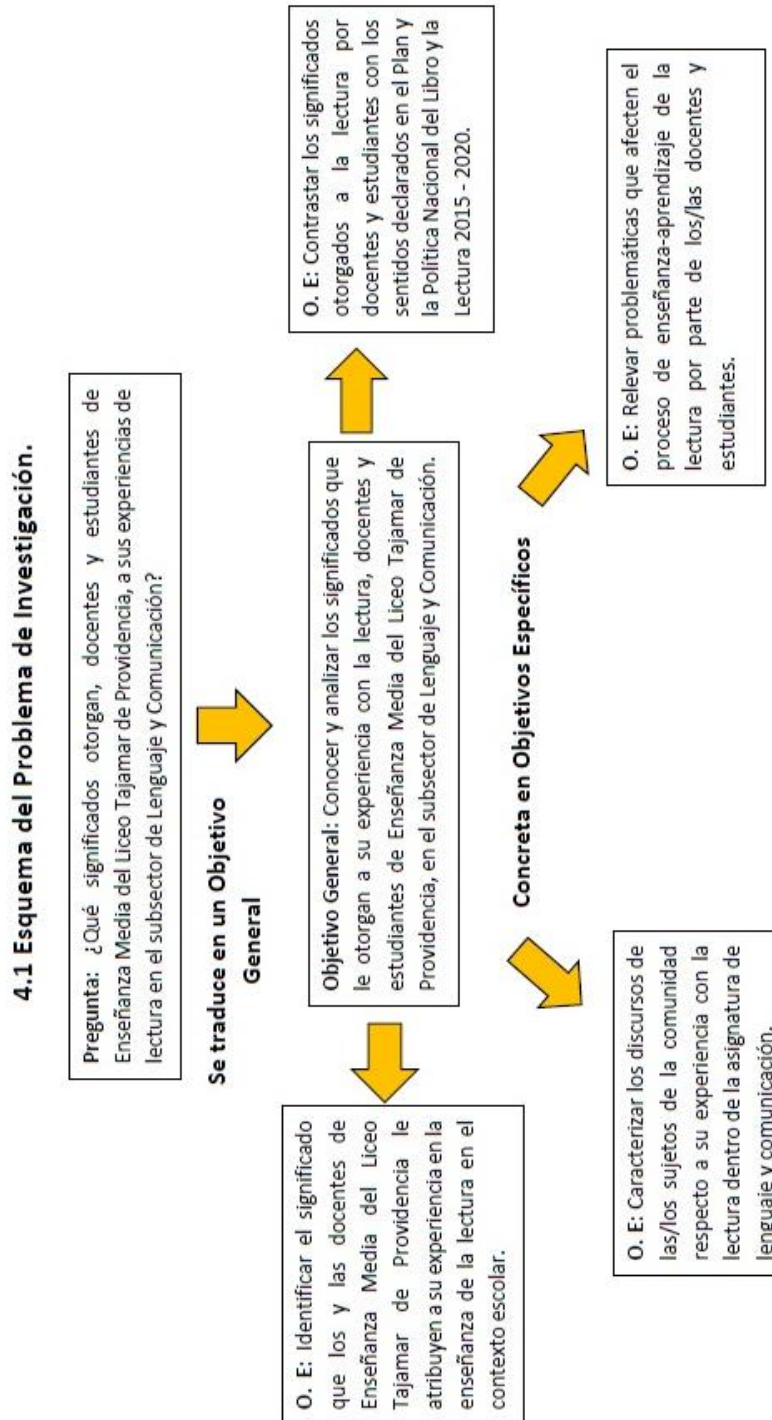


Figura 1. Esquema del problema de investigación

## **2.2 Planteamiento de la Investigación.**

Desde las elecciones presidenciales del año 2013 - que podríamos condecir con la segunda administración de Michelle Bachelet, pero que trasciende mucho más allá de su gestión- los discursos que se disputaron el gobierno y finalmente quienes se instalaron como oficialismo (2014-2017), se concentraron en inscribir a la sociedad chilena dentro de un marco de transformaciones y reformas de distinto orden. Una de las modificaciones más trascendentales refiere al ámbito de lo educativo, en todos sus niveles, situación que afecta de manera transversal a todos los sujetos vinculados con ese campo, pero de manera particular, a la experiencia de docentes y estudiantes. Según sus gestores, el foco de dicha reforma estaría puesto en mejorar la calidad de la educación del país, convirtiendo a la escuela en una de las principales instituciones de transformación para poder derrotar una serie de desigualdades socioeconómicas heredadas.

A razón de lo dicho, el programa de trabajo insiste en subrayar el protagonismo del Estado como el principal garante de que existan las condiciones para que estos ideales se concreten, a tal nivel que se destaca el artículo 1° de la Constitución donde:

“El Estado está al servicio de la persona humana y su finalidad es promover el bien común, para lo cual debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional su mayor realización espiritual y material posible, con pleno respeto a los derechos y garantías que esta Constitución establece.”

Dentro de estas garantías señaladas estaría el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Ahora bien, los proyectos de gobierno y los tiempos de trabajo estipulados contrastaron con la realidad propia de la escuela pública, levantada sobre la base de una profunda desigualdad, dentro y fuera de la sala de clases, lo cual llevó a movilizarse a distintos grupos ciudadanos en pos de un escenario distinto, exigiendo, no solo un nuevo modelo educacional de carácter inclusivo, que ampliara la actual noción restringida de calidad y que la potenciara integralmente, sino también solicitando la participación en su diseño, discusión e implementación.

Sin embargo, al profundizar y analizar críticamente su implementación, nos damos cuenta que lo que se está proponiendo, no es otra cosa que una modernización hegemónica de la educación, en la cual un discurso técnico-objetivo, de carácter globalizante, se instala para afrontar los “temporales tecnológicos, comunicativos, de la información, de nuevas teorías, para colocar en entredicho y en tránsito muchas de sus realizaciones que fueron configuradas como verdades de a puño a lo largo del siglo anterior” (Mejía, 2010). Esta reforma no deja lugar a la participación real de quienes vivimos cotidianamente dentro de las escuelas, como bien lo menciona Deolidia Martínez “el objeto “escuela” no tiene una construcción acabada y es necesario abrirlo, desplegarlo en múltiples problemas de investigación. Coincido con Susan [Street] en que es “desde abajo” y –agregando una consigna de CTERA- “desde adentro”, desde la escuela concreta y con sus protagonistas centrales que podremos hacerlo.” (Martínez, 2000, p. 214). Sin embargo, para que esto último ocurra, es necesario que localicemos y visibilicemos los intereses que están en juego tras los discursos públicos que instalan todo el aparataje.

El Plan y la Política son dos textos que representan un proyecto de cambio social y cultural que reconocen el acceso y la participación en el ecosistema del libro y la lectura como un derecho que debe ser garantizado desde el Estado, apuntando a la formación de ciudadanos (creativos, reflexivos y participativos). Sus directrices discursivas subrayan la necesidad de modificar y potenciar el desarrollo del lenguaje en todos los espacios de formación, particularmente, allí donde se educan a los/las nuevos/as lectores. Se entiende que, como herramienta de interacción y creación del mundo, debería estar en el centro de las ocupaciones sociales, más aun, en una sociedad que se ha visto removida por las mutaciones constantes de sus formas. Esta investigación tiene como objetivo problematizar estas nuevas disposiciones de las prácticas letradas, debido a que, en su centro se encuentra activado un sesgo ideológico que afecta de manera transversal la experiencia de los/las docente y estudiantes, sin que estos puedan ser parte de su devenir. Este sesgo mencionado radica en que, en su superficie, la Política afirma la importancia de la participación civil en el diseño e implementación, sin embargo, en su contracara, establece ciudadanía de primer y segundo orden, excluyendo a gran parte de la población que se relaciona día a día con las

prácticas letradas, y que, por lo tanto, posee una gran cantidad de información relevante para potenciar a la ciudadanía en su calidad de lectores.

En tanto justificación, la propuesta se funda sobre un diagnóstico catastrófico de la realidad lectora del país. A partir de los datos cuantitativos generados por ciertos análisis descriptivos (*Estudio Comportamiento Lector 2011 – Encuesta de comportamiento Lector 2014*); los informes resultantes de diferentes estudios estandarizados (OCDE 2004- PISA 2000 y 2009 – SIMCE-PSU) y el informe de una instancia participativa denominada “Mesas de Trabajo” (desarrolladas entre el 12 agosto -15 octubre 2014) ; el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), órgano del Estado encargado de implementar las políticas públicas para el desarrollo cultural, presenta un panorama trágico<sup>15</sup>.

Habiendo expuesto lo anterior, la pregunta de investigación que guía este trabajo es: ¿Qué significados otorgan, docentes y estudiantes de Enseñanza Media del Liceo Tajamar de Providencia, a sus experiencias de lectura en el subsector de Lenguaje y Comunicación?

### **2.3-. Pregunta de investigación.**

¿Qué significados otorgan, docentes y estudiantes de Enseñanza Media del Liceo Tajamar de Providencia, a sus experiencias de lectura en el subsector de Lenguaje y Comunicación?

### **2.4-. Objetivo General**

Conocer y analizar los significados que le otorgan a su experiencia con la lectura, docentes y estudiantes de Enseñanza Media del Liceo Tajamar de Providencia, en el subsector de Lenguaje y Comunicación.

---

<sup>15</sup> Según la Segunda Encuesta de Comportamiento Lector 2014, los porcentajes más altos de lectura de libros por motivos de estudio se sitúan en los rangos etarios de 9 a 13 años (93,8%), 14 a 18 (77,3%) y 19 a 25 años (60,9%), cifras que pueden tener su explicación en el alto grado de escolarización esperable en estos tramos de edad. Sin embargo, estas estadísticas disminuyen drásticamente cuando la población declara leer por motivos de entretenimiento u ocio, situación en que los márgenes etarios van de 9 a 13 años (40,5%), 14 a 18 (49,3%) y 19 a 25 (55,3%), mientras que la cifra de lectura por este motivo es más estable para la población que comprende los tramos de edad de 26 a 40 años (54,9%), 41 a 55 (48,8) y 56 a 65 años (48,7%).



## **2.5-. Objetivos Específicos**

- 1-. Identificar los significados que los y las docentes de Enseñanza Media del Liceo Tajamar de Providencia le atribuyen a su experiencia en la enseñanza de la lectura dentro del contexto escolar.
- 2-. Caracterizar los significados que las estudiantes de Enseñanza Media del Liceo Tajamar de Providencia le atribuyen al aprendizaje de la lectura como parte de su formación educativa.
- 3-. Relevar problemáticas que afecten el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura por parte de los/las docentes y las estudiantes.
- 4-. Contrastar los significados de la lectura otorgados por docentes y estudiantes con los sentidos declarados en los planes y políticas públicas 2015-2020.

Dichos objetivos se pueden lograr a través de una identificación de los significados profundos que emergen tanto de los discursos de los informantes seleccionados para esta investigación, como de los documentos gubernamentales que componen el Plan y la Política de la lectura 2015 -2020 (que en sí mismos representan un marco estratégico con sentido). El discurso emerge como un núcleo de indagación y conocimiento, debido a que, mediante la narración de experiencias, vivencias y/o creencias, surgen representaciones de la realidad en la que los sujetos están insertos, las cuales movilizan las formas en que se desenvuelve cada uno en sus labores cotidianas. Dentro de estas representaciones se pone principal atención al reconocimiento de los significados que se otorgan al ejercicio de la lectura, en su más amplio espectro, pero con mayor detención a las dinámicas que ocurren en el espacio escolar (de manera específica en la asignatura de Lenguaje y Comunicación) .

Al mismo tiempo, este estudio pretende visualizar y relevar el lugar que tiene el discurso en el estudio de la subjetividad social y, por tanto, las complejas relaciones entre subjetividad, discurso y realidad social. Entender la realidad en su faceta sociohistórica es afirmarla como una construcción humana resultante de la tensión constante entre diversos proyectos posibles, los cuales tienen en su centro la construcción y constitución de sentidos.

Estudiar el campo del discurso y la subjetividad es enfrentarse a una disputa epistemológica que afirma constantemente el poder hacer las cosas de otra forma que no sea lo dado. A partir de la información reunida se construye un material lingüístico significativo, que se vuelve colectivo y que nos orienta respecto de las actuales representaciones simbólicas del acto de leer.

El centro de esta investigación es la reflexión de los sujetos en torno a ciertos temas de interés referidos a la lectura, destacando fundamentalmente la particularidad de sus roles o puntos de enunciación dentro del sistema educativo, ya sea como docentes o estudiantes. La perspectiva de cada uno/a posibilita una clave de lectura única y muchas veces inédita, el reconocimiento de un mundo propio que torna cada vez más compleja la realidad social, porque devela y hace aparecer una realidad fundada en la autoconciencia y la experiencia que es central para la construcción de conocimiento científico en el campo educativo.

## Capítulo 3: Marco referencial, antecedentes teóricos y estado del arte.

*Pero a nosotros, que no somos ni caballeros de la fe ni superhombres, sólo nos resta, si puedo así decirlo, hacer trampas con la lengua, hacerle trampas a la lengua. A esta fullería saludable, a esta esquiva y magnífica engañifa que permite escuchar a la lengua fuera del poder, en el esplendor de una revolución permanente del lenguaje*

Roland Barthes

### 3.1. A modo de introducción.

En cualquier realidad social que podamos adentrarnos en función de un estudio científico, nos encontraremos con que los actores y actrices sociales cargan de sentido sus experiencias y acciones cotidianas en relación con un contexto concreto, que podríamos denominar, inicialmente, como interacción con lo dado y que funda nuestras convicciones más inmediatas. Dicho contexto concreto es un amasijo confuso de percepción, resultante de múltiples parámetros o dimensiones de la realidad, que pueden ir, con intensidad de matices y direcciones, desde lo local a lo global.

En otros términos, hay un ejercicio (auto)reflexivo que guía nuestras prácticas, que podríamos reconocer como una de las tantas vertientes del conocimiento de la realidad social, un flanco de comprensión de lo humano, que habita y se sustenta en esa capacidad cognitiva de reflexionar sobre un determinado contexto, afectando y dejándose afectar por dicha lectura de mundo. El ingreso a esos sentidos se puede hacer mediante múltiples formas, pero en este caso en particular, será desde los discursos. Serán los discursos orales – en tanto producciones de sentido en torno a un saber (quizá) poco elaborado y bastante apurado por el investigador- los que expondrán de aquí en adelante esa relación sujeto-mundo, mediada por la reflexividad. Importante entonces es reconocer que esos discursos, esas lecturas de la realidad, tienen la potencialidad de transformar el mundo, y a su vez, de ser transformados por él, lo que inicialmente llamaremos interacción con lo posible.

Pareciera necesario entonces, otorgar tribuna a estas producciones, que circulen con mayor frecuencia y simetría en pos de un conocimiento más integral y participativo.

Llegar a construir conocimiento a través de una relación investigador-realidad, tiene como ethos escudriñar en lo existente, con el horizonte de descubrir ámbitos de realidad aún no vistos, situaciones que aviven la necesidad de un futuro posible, de lo que está por construirse. Construir conocimiento es evidenciar que la realidad es mutable, por lo tanto, su ejercicio crítico último no puede estar en disposición de constituir nuevas leyes, ni proféticamente decir lo que hay que hacer a partir de un nuevo comienzo, es hacer del estudio crítico una herramienta al servicio de la libertad de los sujetos, es darle uso a la teoría más allá del mero ejercicio del pensamiento teórico, sino – citando al profesor Zemelman- pensando en *lo constitutivo del pensamiento teórico*, en definitiva, dotar de sentido las prácticas sociales para abrir posibilidades ciertas de transformación de la realidad.

### **3.2.1 Subjetividad y sujetos sociales en un mundo en transformación.**

A partir de una extensa revisión bibliográfica respecto al escenario en el cual se inscribe esta investigación, es posible afirmar que el momento histórico que estamos viviendo se ha caracterizado por una serie de complejas transformaciones socioculturales de gran escala y profundidad, principalmente en áreas que tienen relación con el conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación. De manera general podríamos amalgamar estas vertiginosas transformaciones del mundo contemporáneo, con las mutaciones que ha vivido el capitalismo a escala global, en su condición de lógica cultural hegemónica, a partir la segunda mitad de siglo XX. Siendo más preciso, será la crisis del modelo de acumulación capitalista de finales de los años setenta, también denominada “crisis del petróleo”<sup>16</sup>, quien transformará con mayor celeridad los medios de producción y

---

<sup>16</sup> Ante las reiteradas alzas en el precio del petróleo, el Gobierno de Estados Unidos en conjunto con los empresarios del país, deciden desobedecer de manera unilateral el acuerdo con los bancos internacionales que obligaba a cada banco central de una nación de respaldar sus divisas en reservas de oro. Dicha alteración

organización del trabajo, las fórmulas de acumulación de riqueza, y a su vez, reorganizará las demás esferas de la realidad, estableciendo un nuevo orden global, donde ya no exista ninguna situación de nuestra vida que no esté mediada o se vea afectada por los nuevos dispositivos de la técnica. Industrias como la audiovisual, la informática, la publicidad, los videojuegos o los softwares, entre otros, vendrán a ser paradigmas y a posicionarse como el eje articulador del mundo contemporáneo.

Estas mutaciones - que por extensión intervienen y reestructuran las formas en que cada país despliega sus proyectos educativos - estarán dadas entonces por el tránsito desde un sistema económico y social, de orden fuertemente material, centrado en la producción de mercancías y ganancias en base a la acumulación industrial; hacia otro que asume las formas de lo inmaterial, de lo cognitivo o de lo simbólico, como nuevo eje de sensibilidad cultural, focalizando la producción en modos de vida, modos de existencia, modos de control social, que atienden con mayor interés el espacio de la subjetividad.

Esto no quiere decir, bajo ningún punto de vista, el abandono de la producción material, sino más bien, la complejización del concepto marxista de *fuerza de trabajo*. Lo que Marx plantea en *El Capital*, es que la fuerza de trabajo es «la suma de todas las aptitudes físicas e intelectuales que residen en la corporalidad» (Marx, K. 1867 en Virno, P. 2003, p. 85) y que permiten producir una mercancía. Considérese entonces, que la producción de subjetividad permite, potencialmente, ingresar al mundo del trabajo “todas las aptitudes de la corporalidad”, nuevas materias primas, más “desarrolladas”, no exclusivamente físicas, sino intelectuales (cognitivas o simbólicas) como diseñar, comunicar, pensar, recordar, actuar, crear etc. Estas nuevas materias primas tienen dos características centrales a destacar, por una parte, pueden ser desplegadas en momentos previos a la producción de mercancías, por ende, atienden los efectos que éstas producen, antes que a su producción misma<sup>17</sup>. Segundo, son materias indisociables del cuerpo que las desarrolla,

---

de acuerdos abre paso a una nueva época económica caracterizada por el capital especulativo por sobre el capital “oro”, dando paso a la hegemonía del dólar como valor de cambio mundial.

<sup>17</sup> Caso paradigmático es el nombrado *toyotismo*, aplicable también a otros trabajos de orden *posfordista*. Basado en el concepto *Just in time*, la empresa japonesa abandona el modelo de producción en masa planteados por otras automotoras occidentales, ahora se produce según la demanda. Dicho cambio permite

por lo tanto, se termina por mezclar dimensiones de la experiencia humana que hace un tiempo atrás aparecían bien delineadas y diferenciadas, como lo son el trabajo (*poiesis*), la acción política (*praxis*) y el intelecto (*bio*)<sup>18</sup>. Destaco aquí “potenciales”, porque dichas habilidades no son reales, en la medida de un “aquí y ahora”, no son un producto en sí, sin embargo, son instaladas en la dinámica compraventa, como una mercancía más. Como lo plantea Paolo Virno “El cuerpo vivo del obrero es el sustrato de aquella fuerza de trabajo que, de por sí, no tiene una existencia independiente. La «vida», el puro y simple *bios*, adquiere una importancia fundamental en tanto tabernáculo de la *dynamis*, de la mera potencia” (Virno, 2003, p. 85). En definitiva, nos enfrentamos a un mundo que incorpora nuevas formas de acumulación del capital a partir de nuevas materias primas inmateriales que ingresan -siguiendo con Marx- a la *infraestructura productiva* (más allá de que siempre estuvieran allí), permitiéndonos hablar de un orden biopolítico.

Dichos fenómenos de transformación y enrevesamiento del panorama mundial, que nos permiten hablar de una nueva forma del capitalismo, han sido estudiados y categorizados por un abanico de autores y bajo una diversidad de aparatos teóricos (capitalismo mundial integrado, capitalismo cognitivo, sociedad de la información, capitalismo tardío, posmodernidad, entre otros). Pese a sus diferencias teóricas y a los niveles de profundidad epistemológica a los que apunta cada autor, pareciera reconocerse una axiomática común, que en términos sintéticos puede ser descrito como lo plantea Cornejo et al. (2013), como un reordenamiento de las lógicas del *capitalismo industrial*, en tanto patrón de acumulación y ordenamiento de las fuerzas productivas, hacia una hegemonía del *capital financiero*, la cual estaría caracterizada, particularmente, por el ingreso de la lógica económica en todos los aspectos de la vida cotidiana, hasta la regulación de sus conductas.

En otras palabras, podemos hablar de un ingreso de las estructuras globales de regulación en el orden de lo *micropolítico*, y, específicamente, en la producción de

---

enfocarse en las dinámicas de deseo y publicidad, sin dejar margen a la pérdida económica. Antes de la mercancía, se mercantiliza la “necesidad” a base de la especulación.

<sup>18</sup> Dicha diferencia ha sido trabajada en el pensamiento clásico de Aristóteles y en la obra contemporánea de Hannah Arendt.

subjetividades bajo una forma estandarizada o unívoca, que sería la *forma-empresa* (reemplazo de la *forma-fábrica*), que atiende la dimensión creativa previa a la mercancía. Esto último implica pensar cada conducta humana, la potencia creativa de lo humano, ya sea individual o colectiva, exclusivamente bajo una forma empresarial. Desde un plano cultural e ideológico, lo descrito permite afirmar que la racionalidad del cálculo económico, la racionalidad de mercado, ingresa a lo más capilar de la existencia, a todas esas zonas de la vida que no se regían bajo estos patrones y que, como bien lo señala Diego Sztulwark (2018), hacen de la *forma empresarial* prácticamente una “moralidad”, un régimen de visibilidad, que rechaza y patologiza cualquier otra formas que no sea empresarial, donde acciones como la competencia y la meritocracia, dentro del mercado adquieren valores positivos como dinámicas sociales.

Para comprender el mismo fenómeno, Suely Rolnik (2006) nos aporta un insumo conceptual muy útil al momento de pensar la producción contemporánea, la idea del desplazamiento de la categoría “mercancía” por la de “mundo”, y que queda expresada de buena forma en la siguiente cita:

“El capital financiero no fabrica mercancías como lo hace el capital industrial, sino que fabrica mundos. ¿Qué mundos son esos? Mundos de signos a través de la publicidad y la cultura de masas. Hoy se sabe que más de la mitad de los beneficios de las transnacionales se dedican a la publicidad, actividad que es anterior a la fabricación de productos y mercancías. En las campañas publicitarias se crean imágenes de mundos con las que el consumidor se va a identificar y luego va a desear: sólo entonces esas mercancías van a ser producidas” (Rolnik, S. 2006 p.1)

Las implicancias que tendrán estas alteraciones y redefiniciones del modelo capital modificarán de manera radical el escenario en el que debemos pensar nuestro presente de aquí en adelante. Al trastocarse los límites entre lo económico y otras zonas de la realidad, entiéndase sistemas políticos, culturales, ideológicos y/o educativos, es que nos enfrentamos a la necesidad de redefinir también las categorías con las que nombramos la realidad. Sin lugar a duda, estos “mundos” contruidos por el capital financiero comienzan

a modelar las subjetividades, ya que apuntan a la producción del deseo de los sujetos, pero la realización de la promesa, de la realización de esos mundos, sólo será posible para algunos.

En el ámbito de las transformaciones sociopolíticas más trascendentes, asistimos a la metamorfosis del Estado liberal, el cual pasa de ser una institución que permitía y regulaba (con mayor o menor eficiencia) el ingreso del mercado en ciertos ámbitos de la realidad social, inclusive asumiendo formas más dúctiles con las comunidades, como en el *estado de bienestar* donde se busca propiciar mejores distribuciones de la riqueza; a ser un dispositivo que funciona en favor de la conformación de mercado, en favor de esa matriz de existencia que afirma lo especulativo, lo volátil, los flujos sin respaldo material y donde su función principal es “atender a los grupos que ponen en riesgo el libre funcionamiento del mercado, y a asegurar la mantención del orden social” (Cornejo, 2012, p. 54). En este momento particular del devenir histórico, asistimos a la extensión de un Estado con prácticas abiertamente neoliberales, que se repliega en sí mismo, abandonando su centralidad en los temas que atienden lo público y el bienestar social, actuando de manera evidente en hacer de la sociedad un mercado, apoyando la liberalización absoluta de la economía, viabilizando las interacciones económicas entre consumidores y empresarios (antes que ciudadanos). Se da, por tanto, tribuna, libre accionar y validación a instituciones financieras internacionales, como son el Fondo Monetario Internacional (FMI); Banco Mundial (BM); y/o Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Dichas instituciones comienzan a influir o derechamente a tomar decisiones, y a reconfigurar no solo el campo de las políticas macroeconómicas, sino que, todos los ámbitos de la realidad, por ejemplo, en las reformas educativas latinoamericanas de los años 90’ (Coraggio, J. y Torres, R. 1997). En el caso particular de Chile, esta transformación se enraíza durante el régimen dictatorial de Augusto Pinochet, consolidándose con el diseño e imposición de la carta constitucional de 1980 a manos de los economistas formados en Chicago, quienes posicionan al país - desde la violencia política del Estado y los civiles- en una cadena reaccionaria de producción global. Paradójicamente, el modelo que arranca en dictadura se desplegará con mayor fuerza -como si viniese de la misma región política- en



los años de la conocida transición a la democracia. La emergencia de *políticas públicas* de corte neoliberal será la forma que encuentran los políticos de Concertación en coordinación con las fuerzas pinochetistas a partir del año 90, para acoplarse con el vértigo del mundo contemporáneo y reorganizar el control de la sociedad civil. En este proceso de transición, la ciudadanía queda excluida de la participación en la conformación de proyectos políticos públicos<sup>19</sup>. La aplicación masiva de políticas públicas en educación alineadas con estas instituciones financieras mundiales nombradas, configurarán un nuevo estado de regulación del trabajo docente, donde comienzan a circular criterios gerenciales de uso común en la empresa privada, como las políticas de evaluación e incentivo individual del desempeño docente, la medición por estándares, la incorporación de criterios de administración gerencial, el pago dependiente a resultados, la contratación flexible, la adopción de modelos simbólicos de emprendimiento, la rendición de cuentas, la marketización del servicio educativo y la clientelización de la población beneficiaria (Sisto, 2011, p. 181). Evaluación, control, medición, gestión y financiamiento, por nombrar algunas; categorías recortadas de un manual empresarial inoculan, hasta el día de hoy, nuestros marcos regulatorios en educación. El Plan y la Política del libro y la lectura 2015-2020 no serán la excepción. Como bien lo expuso la OCDE 2004 en su evaluación de políticas educativas nacionales: “La educación chilena está influenciada por una ideología que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (...) Los mecanismos de mercado, en la práctica, son generalmente débiles estímulos para la implementación o mejoramiento educacional, por numerosas razones” (OCDE, 2004).

Frente a esto último, es que se hace necesario pensar cómo se ve afectada la escuela, una de las principales instituciones de la modernidad y del capitalismo industrial, ante todas estas reestructuraciones globales. Rescatando unas palabras del profesor Mejía, donde propone otra conceptualización *-capitalismo cognitivo-* para referirse al mismo

---

<sup>19</sup> Será recién en 1997 cuando el Colegio de Profesores organiza el Primer Congreso Nacional de Educación, donde se desarrollan profundas críticas a las políticas implementadas en los años anteriores, señalando, entre otras cosas, la continuación del modelo dictatorial.

fenómeno de análisis, podemos reconocer que estos modelos -el industrial y el financiero- no son excluyentes, sino más bien complementarios y acoplables, son formas distintas de un mismo monstruo, esto porque:

“paradójicamente, en un mundo atomizado, la escuela pasa de ser un simple aparato ideológico del Estado a convertirse en una institución que transformada en sus fundamentos sigue siendo central al nuevo modelo de acumulación centrado en el conocimiento, la tecnología, la comunicación y la información, dándole unidad en la fragmentación a la reestructuración social y cultural que se vive, ya que en su reorganización, el capitalismo cognitivo encuentra como central a su proyecto de control los procesos gestados en ciencia y conocimiento.” (Mejía, 2010, p. 64)

A razón de lo dicho, qué otra cosa podría esperarse, con el fortalecimiento de determinados patrones ideológicos, que la intensificación del trabajo. No se hace extraña la irrupción durante este mismo espacio histórico de las renombradas *Tecnologías de la Información y la Comunicación* (TIC), arguyéndose mejoras en los procesos educativos de los y las estudiantes. Sin embargo, en su contracara, es posible reconocer la pauperización del rol político e intelectual del profesor, mediante la instalación de lógicas tecnoburocráticas que desplazan al profesional a un sitio de operador técnico, despojado de función crítica, pública y, evidentemente, suspendida toda potencia transformativa. Como lo menciona Michael Apple (1990), al poner en relación las dinámicas institucionales de cada escuela con estos ordenamientos discursivos hegemónicos que vienen en alza desde los años ochenta -con mayor celeridad en Latinoamérica durante las dictaduras- nos develan un escenario bastante desfavorable cuando pensamos el grado de control que tienen las y los docentes sobre su propio trabajo.

Por otra parte, y en perfecta complementariedad con lo anterior, la modificación del escenario mundial debiese ser leída entonces como una posibilidad de evaluación de fuerzas, de resistencias, de posibilidades de acción, que respondan (o hagan aparecer) conflictos contemporáneos. Para que esto ocurra, es necesario (re)leer las tradiciones del pensamiento contrahegemónico, no para su reproducción, sino más bien, en favor de

propiciar nuevas fuerzas críticas, que piensen cómo se vive, cómo se lucha y/o resiste aquí y ahora. Engarzado con lo anterior, es importante subrayar la comprensión histórica -por tanto, transformativa- del sujeto, debido a que éste no puede ser reducido al plano de sus condiciones (macro)estructurales (al campo de las relaciones de producción), ya que eso nos obligaría a hablar de determinaciones materiales. El ser humano es también conciencia, lo cual nos enfrenta al determinar los diferentes planos de acción donde el sujeto, mediante su voluntad, puede transformar el mundo.

Algo queda claro, lo que entra en disputa desde los discursos y prácticas hegemónicas no puede ser exclusivamente lo económico, sino la (im)posibilidad de construir un proyecto de sociedad diferente del existente, y para eso, para generar condiciones ideales, lo importante es trastocar e intervenir en los espacios donde se produce o reproduce subjetividad, donde se trabaja con el individuo en su calidad de sujeto con voluntad de actor histórico, descripción que calza cabalmente con espacios como la escuela. Frente a esto mismo el profesor Zemelman (1995) presenta la siguiente reflexión:

“... el blanco real de esta arremetida es el individuo como sujeto; lograr su desarme, anular su capacidad protagónica, someterlo mediante la persuasión de que cualquier actitud crítica, desde que rompe con los cánones aceptables de lo que se entiende por científicidad, no puede sostenerse porque escapa a lo real y al sentido mismo de la historia. La forma de pensar tiene que responder al desafío social tal como ha sido definido, pues difícilmente tienen credibilidad las formas de pensar que contribuyan a reconocer desafíos que sean otros que los impuestos por el discurso del poder. La recuperación del sujeto, por consiguiente, significa recuperar el sentido de que la historia continúa siendo el gran e inevitable designio del hombre, lo que le confiere su identidad como actor concreto, porque constituye el contenido de su propia vida. La historia en el sujeto es el momento como parte de la necesidad de futuro, necesidad que no es sino el momento vivido conforme a la apetencia de valores que trascienden el momento”. (Zemelman, 1995, p. 9)

Como ya se ha expuesto, la situación de reorganización de las dinámicas del capitalismo reordena todas las dimensiones de lo real, transforma por extensión las formas del trabajo contemporáneo, se reemplazan los lineamientos *taylorista* y *fordista*, centrados en el control cientificista del tiempo industrial y en la producción sistémica del obrero; y se asume otra forma, de corte *posfordista*, “basado en una fragmentación productiva (transnacionalización y heterogeneidad) y una flexibilización extrema del mercado de trabajo (desregulación y precarización)” (Cornejo, 2012, p. 53); medidas que apuntan a una intensificación de la plusvalía del trabajo a partir de nuevas condiciones, una nueva forma del capitalismo basado en la construcción de bienes inmateriales, con base cognitiva, como lo es el control del conocimiento, la información, la subjetividad. Esta forma de entender el trabajo nos presenta un juego donde los valores son siempre mutables, donde radica la incertidumbre de expectativas y las identidades frágiles, un trabajo como lo plantea Virno, con una estructura pública, realizada por medio de la comunicación humana, con infinitas y complejas formas y acciones, que han calado todas las esferas de la vida: la contingencia, la ausencia de un «producto terminado», la inmediata e irreparable relación con la presencia de los demás (Virno, 2003, p. 50).

Como lo destaca Mejía (2010, p. 62) los procesos de producción contemporánea cuentan con una nueva *materia prima*: la tecnología, el conocimiento, bajo sus bases del saber, la información, la cultura, en la cual en el proceso productivo mismo se ha instalado la comunicación y el lenguaje, haciendo que el trabajo sea una permanente interacción social. Diferénciese aquí “información” de “conocimiento”, siendo esta última la dimensión activa de la primera, característica que puede movilizar la información, reorganizar las representaciones y modificar las acciones, formas de la subjetividad asociadas a lo simbólico. El saber y el lenguaje devienen las principales fuerzas productivas, lo que puede verse de manera clara en la centralidad contemporánea de la industria cultural.

Leer la docencia desde la óptica de las modificaciones del trabajo contemporáneo, nos presenta un desafío extra. Como nos cuesta ver los procesos y los productos del trabajo docente, como no existe un patrón de medida que permita calcular los niveles de logro de producción del trabajo de un docente -ya que el producto es inseparable del acto de

producir, trabajo basado en el lenguaje y las movilizaciones productivas de facultades cognitivas-, se hace necesario repensar cuáles son las características de la experiencia en la escuela, particularmente, cuáles son las implicancias, posibilidades, sentidos y fundamentos del trabajo docente (y de la experiencia estudiantil) en relación con este escenario del capitalismo financiero. Estamos tan inmersos aún en estas transformaciones, tan desligados del ejercicio intelectual de construir categorías para nombrar nuestro presente, que se hace complejo poder comprender el nuevo marco regulatorio de nuestra profesión, las lógicas sobre las cuales estamos construyendo para/con otros, los modelos de sociedad hacia los cuales nos estamos dirigiendo. Ante un mundo desbocado y en constante modificación, hace sentido la lectura de la escuela como una “institución coraza” (Giddens, 2000, p. 11), nombre que reciben esos espacios sociales que, a razón de las transformaciones socioculturales, han quedado desfasados de las tareas que demandan sus marcos históricos. Si bien siguen llamándose igual, han cambiado en sus características básicas, compositivas o estructuras internas.

Es entonces un momento fundamental para pensar, estudiar y empoderarse de la real organización del trabajo docente que, ante los marcos globales y políticas neoliberales, nos instala en una nueva situación como sujetos. Partamos por la producción, autores como Deolidia Martínez (2000) nos dicen que el producto del trabajo docente es un *trabajo-relación* y un *producto conocimiento*, donde la experiencia escolar “básicamente genera subjetividad y la construcción de un mundo sensible común, formas de nombrar la realidad social, formas de relacionarse con los demás, formas de ubicarse en el mundo.” (Cornejo et al., 2012, p. 71) Esto nos invita a reconocer que el producto del trabajo docente es intangible, por tanto, se hace imposible conocer con exactitud qué serie de movimientos, acciones o procedimientos son necesarios para concretar un “producto”, situación que se opone diametralmente con dinámicas gerencialistas como la evaluación-premiación según resultados en pruebas estandarizadas. Además, entender un trabajo bajo dinámicas relacionales, multiplica las posibilidades sobre qué entendemos como un buen ejercicio educativo. Cuánto importarán entonces los vínculos afectivos (Lazzarato y Negri, 2001) entre los participantes de una comunidad educativa o los sentidos morales (Fullan, 2003;

Martínez 2001; Hargreaves, 2005). En este contexto, qué valor asume la lectura (de textos, de nuestra realidad en tanto textualidad) y la enseñanza de dicha práctica cultural en nuestras escuelas.

Se instala este debate dentro de esta investigación, aun sabiendo que no es el centro de la discusión, para posicionar las nuevas tensiones y demandas que surgen hacia la escuela y los cambios en el mundo del trabajo docente y la experiencia estudiantil. La discusión en extenso la han desarrollado una serie de autores, principalmente latinoamericanos (Zemelman, 1997; Mejía, 2010; Ibañez, 1986; De la Garza, 2001; Guattari & Rolnik, 2006; Blondeau et al, 2004; Guattari, 2004; Cornejo, 2012, entre otros.), desde una perspectiva socio-histórica, que ha sido denominadas por algunos autores como “perspectivas del borde”, es decir, que comprenden la sociedad como un proyecto complejo, abierto, mutable y en construcción, y por tanto, indeterminado, donde lo existente y lo posible solo tendría asidero en la disputa de la subjetividad y de los sujetos en los planos histórico y social.

Se entiende aquí la subjetividad entonces como lo planteara Félix Guattari, como ese: “conjunto de condiciones por las que instancias individuales y/o colectivas son capaces de emerger como territorio existencial *sui referencial*, en adyacencia o en relación de delimitación con una alteridad a su vez, subjetiva" (Guattari, 1996, p. 20); y sin las cuales es imposible pensar la realidad social como un proyecto. La pregunta entonces es si, frente a este panorama descrito, ¿es posible la emergencia de otros proyectos distintos de sociedad?

Los movimientos secundarios han dejado demostrado, con gran fuerza desde los 2000, que están en pleno conocimiento de sus potencialidades, y han decidido intervenir como agentes en la sociedad ¿Podremos agregar en Chile las organizaciones y movimientos docentes a este listado propuesto por el autor? O inclusive antes, ¿cuánta de esta subjetividad hegemónica descrita, de estos modos de ser en el mundo, son (re)producidos en/por la escuela? ¿De qué modo una de las principales instituciones de la modernidad

como lo es la escuela, puede aportar a la emergencia de nuevas subjetividades? ¿y con qué sentido?

Entiéndase subjetividad en su categoría más extensa, por sobre las condiciones macroestructurales de producción económica y ordenamientos políticos, revítese el espacio que implica lo personal, lo social, lo cultural. Lo interesante de este concepto, es que nunca se cierra, que uno no constituye subjetividad de una vez y para siempre, por el contrario, es de carácter histórico, por lo tanto, se realiza, se desarma, permanece más o menos en el tiempo, con mayor o menor grado de estructuración, no tiene un solo direccionamiento, lo cual responde de excelente forma a los discursos de la dominación, que se enmascaran y transforman según distintas intensidades. El punto gravitatorio está en considerar a estas singularidades como puntos de llegada, como un resultado de la voluntad, y no como condiciones dadas por defecto o puntos de partida. Leerlos como puntos de llegada nos permiten reconocer prácticas concretas, materiales y simbólicas, como marcas de construcción de la realidad. Como bien lo expone Virno (2003): “los individuos deben ser considerados como el resultado final de un proceso de individuación, no como átomos solipsistas” (Virno, P. 2003, p.76), situación que permitirá pensar la subjetividad como un proyecto rizomático, descentrado, dinámico, en constante construcción, de múltiples caras como lo amerita nuestra época. Así lo comenta Boaventura de Sousa Santos:

“Siendo múltiples las caras de la dominación, son múltiples las resistencias y los agentes que las protagonizan. En la ausencia de un principio único, no es posible reunir todas las resistencias y agencias bajo el amparo de una gran teoría común, más que de una gran teoría común lo que necesitamos es una teoría de la traducción, que haga mutuamente inteligibles las luchas y permita a los actores colectivos ‘conversar’ sobre las opresiones a las que se resisten y las aspiraciones que los animan.” (Santos, 2003, p. 28)

Una de las principales ocupaciones de las ciencias sociales ha sido y debiese seguir siendo entonces la interacción entre las estructuras sociales y la acción colectiva, entre

condiciones objetivas de existencia y realizaciones subjetivas, entre actores sociales y sus circunstancias. Sin embargo, pareciera ser que determinado movimiento dialéctico fue clausurado, quedando establecido, de manera casi exclusiva en el polo de la objetividad, de la racionalidad explicativa, asistiendo a lo que podríamos llamar un “eclipsamiento del sujeto”, situación que muchos sujetos y autores ponen en discusión, ya que dado que los poderes descritos “hacen todo lo posible por minimizarlo o anularlo, por quitar a los individuos y colectivos la posibilidad de pensar por sí mismos sus posibilidades de desenvolvimiento, condenándolos a un eterno presente, a un discurso único y a un conformismo que elimina todo horizonte utópico alternativo al orden imperante.” (Torres y Torres, 2000, p. 96). El conocimiento social debe ponerse más que nunca al servicio de los sujetos sociales, para poder reconocer tanto el campo de la realidad que nos circunda como las posibilidades de acción más coherentes, para devolver a los actores sociales la realidad como campo de actuación, como zona de emergencia posible de un proyecto de transformación.

En el centro de esta investigación está observar cómo un entramado discursivo hegemónico opera y construye parámetros a las prácticas de las comunidades educativas, principalmente, las de los docentes, que intentan pensar en que otra escuela es posible. En relación con lo mismo, estas políticas públicas, aparentemente inocuas, que buscan consolidar un discurso dominante, como si la realidad de la sociedad humana se redujera a los contenidos de ese discurso.

Esta investigación se centra en los significados de los sujetos, pero paralelamente busca determinar la posición y función que se les otorga, principalmente, a los sujetos docentes y a los/las sujetos estudiantes en la construcción del Plan y de la Política de Lectura. Refuerzo su calidad de “sujeto”, individuos movilizados por la voluntad y sentido de acción, con ánimo de ser reconocido como actor, por tanto, cumpliendo tanto su dimensión histórica como personal:

El momento actual de América Latina pasa por nuestra voluntad para reivindicarnos en la condición de actores de su historia. La pregunta acerca de si hay opciones al curso actual de su desarrollo no tiene respuesta si no se basa en la capacidad para



ahondar en sus realidades ocultas, de manera que hay que volcar la fuerza que de allí resulta en nuevas voluntades sociales para acechar su futuro por rumbos desconocidos; por sobre el orden y la conformidad, la ruptura y la conciencia de lo nuevo. He ahí el desafío. (Zemelman, 2000, p. 1)

Pareciera ser entonces, que de existir invitación a los y las docentes, esta sería hecha en su calidad de funcionarios dóciles, que abandonan su condición de intelectuales y especialistas, que reniegan de su condición de constructores de conocimiento, de lectores críticos de la realidad. Debido a lo mismo, como antecedente teórico consideré las ideas desarrolladas por la pedagogía crítica, principalmente la dirección teórica del pensador estadounidense Henry Giroux en su libro *Los profesores como intelectuales*. En este texto, se inscribe como fundamento, la práctica pedagógica en un contexto político, teórico y crítico respecto a nuestra sociedad, oponiéndose al punto de vista tradicional, según el cual la instrucción y el aprendizaje escolar son un proceso neutral y transparente sin convivencia con el poder, la historia y el contexto social. Además, dicha corriente teórica reconoce que sólo una pedagogía contextualizada, social y políticamente puede apelar a que su práctica corresponda con la transformación de la realidad social, que es un imperativo de época desde cualquier flanco de estudio. Como bien lo propone Giroux (1990, p. 175) el actuar docente debiese estar afianzado en la denuncia de aquellas prácticas ideológicas y sociales, que, en las escuelas, suelen ser un obstáculo para que todos los estudiantes se preparen para asumir un rol activo, crítico y emprendedor como ciudadanos. Gracias a los estudios de pedagogía crítica, comprendimos la importancia de aquellos aprendizajes que se producen al interior de la escuela, sin estar planteados como objetivos explícitos del currículum, el llamado el currículum oculto. Estos aprendizajes son, esencialmente, actitudes hacia uno mismo y los demás, normas de comportamiento, concepciones sobre lo que es y no es normal, valores, sistemas de significado y representaciones mentales del mundo, los cuales se aprenden a través de la convivencia social que se da al interior del aula y de la institución escolar (Fernández, 1990). Estos "contenidos" del currículum oculto se aprenden, además porque son vivenciados con el cuerpo, los sentidos y las emociones. Los

aprendizajes “corporizados” no pueden hacerse explícitos, no pueden transformarse voluntaria o deliberadamente; “nada parece más inefable, más incomunicable, más inimitable y, por tanto, máspreciado que los valores a los que se les da cuerpo” (Bourdieu, P. en Giroux, G, 1985, p. 55).

En el proceso de significación y autoconcepción de docentes y estudiantes, los insumos teóricos de Berger y Luckmann se tornan centrales, más aún cuando se articulan con esa serie de estudios latinoamericanos que se han enfocado en revisar las especificidades del Trabajo Docente (Mejía, Tenti Fanfani, Cornejo et al., etc.). Primero, porque reconocen como principal, para una sociología del conocimiento, el estudio de la realidad de la vida cotidiana y del sujeto de época, el sujeto común y corriente. Como tesis fundamental de Berger y Luckmann, se propone que la realidad se construye socialmente, por tanto, los términos fundamentales son realidad y conocimiento: “La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente.” (Berger y Luckmann, 1996, p. 35). Dicha realidad, no sería sencilla ni única, sino más bien, existe la “conciencia de que el mundo consiste en realidades múltiples” (Berger y Luckmann, 1996 36). Entre las distintas y múltiples realidades está la realidad de la vida cotidiana, que se experimenta con todos los sentidos en estado de vigilia.

Dicho esto, es evidente la importancia de descentrar cualquier mecanismo que apunte a la organización mediante la dominación. Como bien ya lo manifestara Pablo González Casanova (2006), vivimos en sociedades impregnadas de *colonialismo interno*, de relaciones inequitativas, de desigualdad y explotación tanto a nivel internacional como interno, donde un determinado grupo hegemónico ejerce una relación de subalternidad con el otro, dislocando su lenguaje, sus significados y sus prácticas. Es así como una política pública puede plantearse inofensiva en su superficie, mientras sostiene y defiende los intereses de unos pocos en contra de los intereses de muchos. Este Plan y esta Política de la lectura, contienen en su interior la desprofesionalización de los trabajadores, leyéndolos como ejecutores especializados y eficaces de las normas institucionales y de la didáctica escolar generada desde el Estado y sus círculos especializados, lo cual activa, de manera

violenta, una crisis en los relatos identitarios respecto a su quehacer, cada vez más deshumanizado y funcional.

La pregunta que queda entonces es qué hacer respecto a estos discursos que rigen no tan solo las formas del trabajo sino también sus evaluaciones, por tanto, el valor social del mismo. Dentro de la revisión bibliográfica, hubo un gran número de autores (Quiróz, 2013; Etcheberrigaray y Lagos, 2015; Matamoros, 2009) que han optado por exponer el desajuste o el desfase que existe entre estos aparatos burocráticos y las realidades de las comunidades. Retomando las palabras de Hugo Zemelman, es fundamental resignificar este desajuste entre los entramados y las realidades, ya que esto evidencia que “el ritmo de la realidad no es el ritmo de la construcción conceptual. Los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al sujeto, por eso constantemente se está generando un desajuste”. Junto con esto mismo, es importante afirmar que este desajuste entre teoría y realidad, entre discurso y praxis, nos enfrenta a un escenario que nos aprisiona y conceptualiza bajo formas fijas que no se condicen con la multiplicidad y varianza de la realidad, lo que genera muchas veces malestar e incomodidad tanto en el oficio docente como en el proceso lector de un estudiante. Como bien lo explica Guattari, en el contexto del Capitalismo Mundial Integrado, la finalidad del ejercicio del poder no está en controlar la subjetividad, sino más bien en la producción de esta, motivo por el cual es necesario observar detenidamente este interés homogenizante en las prácticas discursivas de la identidad (trans) nacionalitaria (sic): “Pienso que lo ideal es que lleguemos un día a que no haya dos salas de clases iguales, que cada una tenga su historia, su perfil, su estilo, Pasamos así de paradigmas burocráticos o pseudocientíficos a paradigmas de singularización que evocan el paradigma de creatividad estética” (Guattari, 1998, p. 38).

Finalmente, creo que es necesario destacar y reinscribir este estudio y estos procesos críticos en el marco geopolítico donde se presentan, es decir, en (y desde) la Latinoamérica de la primera mitad del siglo XXI. Sólo el reconocimiento y la politización de esta especificidad pueden dar pie a emerger como una alternativa posible a la modernidad capitalista. Para que esto ocurra, es necesario rearticular el discurso intelectual de los y las

docentes, rechazar la función de simples analistas simbólicos (Tenti Fanfani, 2007), y asumir el protagonismo de la transformación social.

En cuanto a lo que respecta a este marco regulatorio 2015-2020, es cierto que aún estamos inscritos dentro de él, por lo que se argumentará la espera de su evaluación. Sin embargo, me parece que ha quedado claro cómo un aparato teórico que se impone “desde arriba”, sin la participación de sus bases, no tiene posibilidad de desarrollarse con sentido en un espacio, más que como la imposición de fuerzas. Hay en esta apertura crítica una posibilidad para hacer aparecer nuevas formas de leer, no tan solo los textos, sino que el mundo y escribirlo de forma colectiva mediante la acción de los sujetos. Si algunos logran imponer una direccionalidad a lo histórico, es importante entonces reconquistar las disputas de los sujetos y sus proyectos. Si bien existen conocimiento de lo dado, la finalidad de este debiese ser abrir posibilidades a lo dándose, material para construir. Se puede romper con lo evidente, porque nos animan formas de futuro, formas del lenguaje abierto, del lenguaje inédito, del lenguaje de la mente utópica cuyo contenido es la incorporación de los agenciamientos, en vez de quedarse atrapado en lo ya producido. *El sujeto cuyo movimiento interno está inspirado por la conciencia del darse incesante del mundo.*

### **3.2.2. Apuntes para leer la experiencia del sujeto estudiantil de los últimos años.**

Como lo señala el escritor italiano Giorgio Agamben (2012), es la arqueología – no la futurología- la única vía de acceso al presente. El complejo panorama descrito con anterioridad es un tanto más claro, más palpable a la hora de hablar de las condiciones del sujeto docente, sus desafíos, sus disputas, sus conflictos; sin embargo, para que esta investigación pueda asumir su forma total, es necesario revisar los discursos de las estudiantes de la comunidad, los cuales también se inscriben dentro de una tradición histórica mayor del movimiento secundario, quizá menos visible para algunos, más olvidada, bastante más radical, emergente y transformadora. En este sentido, la teoría y el campo de disputa se vuelven una zona opaca de la realidad, encontramos poca o nula

tradición teórica que atiende con propiedad a los estudiantes en su categoría de actores sociales transformativos. En este apartado se busca visualizar y proyectar algunos hechos históricos donde el movimiento estudiantil emerge y se desenvuelve como actor social, exigiendo y construyendo espacios de participación que dinamizan nuestra realidad. No es una revisión sociológica del movimiento educativo chileno, son indicadores para una cartografía de lo posible, hitos para un trabajo futuro.

Como se ha visto, el Chile posdictatorial es uno de los países con mayores instalaciones políticas neoliberales en el menor espacio temporal (tanto a nivel regional como mundial). Gran parte de los servicios básicos como transporte, agua, luz, educación, salud, pensiones, etc.; fueron calados por procesos de privatización, viéndose despojados de su sentido público, no presentando mayores resistencias por parte de la ciudadanía organizada. El proyecto país queda diseccionado en dos grandes apartados, por un lado, un sector privado, siempre en alza económica, que responde a las minorías que poseen el capital, otorgándoles buenos servicios. Por otro, un sector público, siempre en descrédito, el de las mayorías desposeídas del capital, con servicios descuidados e ineficientes, de baja calidad, que no dan abasto para las demandas de la sociedad.

De esta forma, se ha construido un país “dualizado”, con mejoras relativas en los servicios solo para quienes pueden pagar (los menos) y con una creciente exclusión para las mayorías. Las tasas de ganancia de los grandes grupos económicos son las más altas de la historia, a la vez que la distribución del ingreso del país se ubica entre las 12 peores del mundo, de acuerdo al Informe de Desarrollo Humano del PNUD 2003. (González, et al, 2007 p. 1)

El caso educacional es un paradigma para poder entender lo comentado. Las comunidades educativas, los proyectos nacionales en educación, se tornan territorio de experimentación neoliberal en todas las dimensiones posibles. Situaciones de financiamiento, proyectos curriculares, procesos de modernización, gestión y evaluación, orgánicas estudiantiles, etc.; todas las aristas que conforman un proyecto educacional formal dentro del país fueron intervenidas y moduladas por el mismo patrón ideológico, el

cual queda fijado estratégicamente mediante una en una ley orgánica constitucional de la enseñanza (LOCE), promulgada por la dictadura militar días antes de dejar el gobierno. A razón de lo anterior, las brechas sociales se perpetúan<sup>20</sup>, la segregación social es una situación basal y la calidad decrece estrepitosamente, no siendo coincidente con los altos recursos invertidos.

El primer semestre de 2006, específicamente entre los meses de abril y junio, se constituye el primer alzamiento político de postdictadura, con carácter masivo y convocante, logra instalar a la educación -como derecho social- en el centro de las demandas públicas, dando carácter de urgente a sus transformaciones. Dicho movimiento, conformado por estudiantes secundarios de las más diversas territorialidades y clases sociales, que ganó legitimidad saliendo a las calles y que fue conocido popularmente como “movimiento pingüino”, instaló en la esfera pública, y más importante aún, en el proyecto de gobierno de Michelle Bachelet, un problema estructural del modelo educativo, que, por alcance, despertó un malestar generalizado en cuanto a lo social. Si bien el accionar de estos nuevos sujetos históricos apuntaba a la crisis de un modelo educativo heredado de dictadura, caló hasta dimensiones (macro)estructurales, llamó a tomar conciencia a la sociedad del valor de lo público como espacio de acción, demostró vasos comunicantes entre lo coyuntural y lo estructural.

El proyecto político de este movimiento apuntó a distintos niveles, por una parte, a la derogación de la LOCE -matriz del modelo de educación del país- y a su vez, del decreto 524 que imposibilitaba el accionar de los Centros de Alumnos. Por otro lado, solicitó la reformulación de la Jornada Escolar Completa (JEC) y la finalización de la municipalización de la enseñanza. Por último, buscó la gratuidad en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y el pase escolar, además de modificar la tarifa del transporte escolar.

Esta inédita movilización remeció la sociedad de cabo a rabo, a tal nivel, que es posible pensar que todavía no terminamos de comprender las verdaderas consecuencias y

---

<sup>20</sup> Según la encuesta CASEN 2017 el 10% más rico del país recibe casi 40 veces más ingresos que el 10% más pobre.

dimensiones de lo ocurrido. Algunas cosas que sí sabemos, es que logró niveles de apoyo ciudadano superiores al 80 % según distintas encuestas<sup>21</sup> y niveles de participación impensables<sup>22</sup>. Redefinió las formas de participación social y política dentro de un marco neoliberal y posicionó como respuesta a los problemas de la realidad una “ciudadanía activa”. Pese al marco legal que utilizaba la “minoría de edad” como argumento para inhabilitar la categoría de ciudadana de los/las estudiantes, lograron que muchos más actores sociales fueran parte del debate, escrutinio y deliberación de las políticas públicas y marcos legislativos.

Una de las principales consecuencias de la movilización de los pingüinos fue la revalorización del movimiento secundario, que había sido postergado durante gran parte de la transición a la democracia. Dicha situación se sostuvo en la capacidad crítica para unificar teoría y praxis y cambiar cursos políticos bajo condiciones desfavorables. Recordemos que en el momento más álgido del movimiento habían cerca de 400 colegios paralizados en todo el país, fraternidad generacional que se exorcizaba todos los temores naturalizados de épocas anteriores. Estos estudiantes lograron (re)inaugurar una tradición de movilización y desacato juvenil popular, que, con mayor o menor intensidad, nos marca hasta nuestro presente.

Otro de los elementos a destacar de esta ebullición, es que los estudiantes lograron la articulación entre experiencias micro y macro, conformando una nueva subjetividad social de alto alcance, una fuerza política multifacética, que pudo hacer dialogar distintas orgánicas estudiantiles. Posicionó en un mismo espacio a colectivos, movimientos y asambleas que, si bien tenían dirigencias, respondían de manera exclusiva al trabajo de sus bases. Sobre las dirigencias, se puede decir que hubo desvinculación de la tradición política en base a los partidos políticos y un desapego del modelo oligárquico de conducción. Por último, no por eso menos importante, instalaron estratégicas dinámicas de comunicación no vistas hasta el momento, nuevas prácticas tecno-políticas que, siendo dispuestas por la

---

<sup>21</sup> 83% según el Centro de Políticas Públicas de la Universidad del Desarrollo; 87% según el Centro de Encuestas de La Tercera.

<sup>22</sup> Se calcula que los días 30 de mayo y 5 de junio de 2006, hubo alrededor de un millón de estudiantes secundarios movilizados.

globalización, asumieron una redireccionalidad ideológica, como, por ejemplo, el uso de plataformas mediáticas digitales.

Ahora bien, cierto es que no todo cristalizó como se esperaba. Los secundarios conformaron una fuerza de desregulación dentro del sistema descrito en los capítulos anteriores, que debía ser atacada por las cúpulas de poder. Durante el 2007, los y las estudiantes intentaron sostener un programa de trabajo que proyectara la instalación definitiva de los secundarios como fuerza política, basta con mencionar que, para junio de 2007, aproximadamente 40 liceos de Santiago se encontraban nuevamente tomados por los/las estudiantes. Como lo plantea el Observatorio de Políticas Educativas (OPECH) al analizar este momento y proyectándose a lo que vendría:

El oligopolio periodístico del país no tardó en sumarse a la estrategia de desarticulación, infantilizando y criminalizando la continuidad del movimiento, deslegitimando la pertinencia del mismo. Paralelo a esta situación el gobierno articuló su maquinaria de negociación la cual, escondida tras un discurso “participacionista”, logró quitarles la iniciativa política a los jóvenes y encerrar el debate educativo, nuevamente en espacios técnicos y elitizados, que no acogían de verdad las demandas sociales, sino que más bien las resignificaban, adecuándolas a los marcos de gobernabilidad política y económica vigentes. Ejemplo de esto fue el consejo asesor presidencial, o los fallidos proyectos de ley e iniciativas que terminaron desgastando y dividiendo al movimiento, más que aportando al proceso de cambio educativo. (González, 2007, p. 5).

Dos años después de la *revolución de los pingüinos*<sup>23</sup> se terminó aprobando la *Ley General de Educación* (LGE) acuerdo entre las fuerzas políticas del Congreso que no respondió las verdaderas demandas del movimiento estudiantil. El 2011 el país sería testigo nuevamente de masivas protestas, esta vez con participación de estudiantes universitarios, que esgrimían su consigna: *educación pública, gratuita y de calidad*. Hace tres años el

---

<sup>23</sup> Título del documental de Jaime Díaz Lavanchy (2008) que abarca un seguimiento a algunos/as de los/las líderes secundarios, entre mayo del 2006 y mayo del 2007. El nombre de *pingüino*, es una caricatura de los y las estudiantes, en alusión al uniforme escolar chileno.



discurso secundario amplió la consigna mencionada con “educación no sexista” y hoy es posible ver las primeras secretarías de género en algunas de nuestras comunidades.

Puede ser que desde las cúpulas del poder se intente aminorar este despliegue, hacernos creer como sociedad que la participación en marcos neoliberales sólo es posible bajo sus reglamentos y regulaciones. No olvidar entonces, que jamás será auténtica la mediación desde el poder, ya que lo que rige es la legitimación del *estatus quo*, mecanismo de modulación, control y disciplinamiento, que confirman la gobernabilidad hegemónica. Sin embargo, es obligación nuestra arremeter hacia nuestra tradición de disputa soberana, cada vez menos peticionista y más exigente, que no desconozca cuál es verdaderamente su fuerza de acción.

Doce años han pasado desde que los estudiantes secundarios repletaron las calles de las principales ciudades del país y se tomaron sus liceos exigiendo una nueva educación e instalándola en la agenda política como un tema permanente. Años en los que las manifestaciones se han sucedido con mayor o menor intensidad, pero siempre con los estudiantes como protagonistas. Lo importante es no perder de vista a dónde pertenecen esas fuerzas, de qué proyecto son parte. Este es el marco de referencia para inscribir los discursos de las estudiantes.

### **3.2.3 Por una revisión de nuestras prácticas de lectura.**

Leer es un verbo en infinitivo, una forma no personal de una idea, una promesa de acción, la cual puede ser activada y reactivada continuamente. A su vez, leer es un verbo “transitivo”, y como tal, siempre se está leyendo algo específico, nunca se realiza la acción sobre el aire, sin contexto. Lo leído nunca significará lo mismo en dos contextos distintos. La lectura, como acción de leer, es también una práctica cultural definida históricamente, no tiene ni “esencia” ni “modo definitivo”, se ha realizado tantas veces – y se realizará un sinnúmero más-, que no podemos delimitar su apertura, solo seguir sus sentidos. Leer es una habilidad cognitiva perteneciente tanto al individuo como a la especie, es una igualdad entre el sujeto y su comunidad. Todos y todas somos lectores, por tanto, estamos cargados

de convicciones y presupuestos que norman o definen nuestras prácticas. Por dónde partir entonces, cuál de todas estas líneas de fuga – o quizá otras tantas- debemos tomar para pensar prácticas lectoras dirigidas hacia la escuela. En este apartado se pretende dar cuenta de algunos fundamentos, lineamientos y posicionamientos, que nos permitan situarnos sobre el complejo campo de la lectura con algunos códigos comunes. Este entramado que se presenta a continuación no busca cerrarse en sí mismo, ni constituirse como un sistema de valores acabado, la literatura especializada nos ha demostrado que el tema es extenso, heterogéneo y mutable, por tanto, es importante marcar algunos derroteros epistemológicos que posibiliten avanzar.

Para esta investigación se ha adoptado el enfoque sociocultural como uno de sus insumos fundamentales, particularmente, para el tema de la lectura (y otras prácticas letradas), se le ha dado relevancia al trabajo desarrollado por Daniel Cassany en su texto *Tras las líneas* (2006) Esta determinación implica abandonar una visión psicologista de la lectura, entendida como una actividad esencialmente cognitiva, y ampliar el campo de estudio hacia zonas que refieren con los modos, las comunidades y los contextos de lectura. En otros términos, movilizar el objeto de estudio desde un plano individual y privado, hacia las interacciones sociales y la vida en comunidad. Desde esta corriente de pensamiento se distinguen tres concepciones para comprender los modos de significación a partir de la lectura de un texto, “no son tres formas diferentes de leer, sino solo tres representaciones sobre la lectura” (Cassany, 2006, p. 25).

La primera de estas representaciones es la *lingüística*, según ésta el significado se encuentra dentro del texto, por lo tanto, leer corresponde con rescatar un valor semántico inscrito allí. En este sentido el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura. En términos de estructuración de roles, la verdad estaría siempre dada por la acción y voluntad del autor/a, el lector/a por su parte debiese reconstruir, a través de una serie de signos cifrados esa “verdad original”. En este caso el sentido está dado por la sumatoria de significados presentes en sus vocablos y oraciones. A este fenómeno de lectura Cassany lo llama *leer las líneas*. El implícito que se presenta aquí

es que todos los textos funcionarían de una manera similar ya que son un caudal de signos en relación, con un específico valor semántico, que espera ser recuperado por la lectura.

La segunda concepción es la *psicolingüística*, donde se comprende que el significado de los textos no se aloja en ellos, sino en la psiquis del lector/a. Es en su mente donde se han construido los significados a partir de una interacción entre los conocimientos previos del lector/a, las experiencias de mundo de quien lee y el texto mismo. Esto implica que el significado no está dado, no es fijo, sino que responde a una condición de construcción, en esa medida, el sentido del texto deviene de la varianza de lectores, es dinámico y fluctuante. Esta dimensión atiende a una parte de la experiencia del lector/a, que reconoce que hay datos que se significan y que simplemente no provienen del valor semántico de las palabras, sino de los valores individuales que se hacen circular a la hora de la lectura. Por otra parte, esta concepción atiende al hecho de que dos o más lectores entienden de modo diferente un mismo texto, sin que pudiésemos valorar una interpretación como mejor o más correcta que otra. El implícito acá está en diferenciar las dimensiones de *lo dicho* de *lo comunicado*. La comunicación humana es más extensa que la mera decodificación y recuperación semántica, adiciona el valor interaccional de los discursos y los sujetos. A este fenómeno Cassany lo llama *leer entre las líneas*, precisando lo siguiente:

(...) leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o formular, etc. El significado es como un edificio que debe construirse; el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería. (Cassany, 2006, p. 32)

La tercera concepción descrita por este modelo, denominada *sociocultural*, no rechaza a priori las características estructurales de las dos ya descritas, sino que, establece un nuevo énfasis en el estudio. No se pone en discusión que los significados sean construidos por el lector/a en su psiquis, mucho menos que los textos nos entreguen un torrente de signos con valor con los cuales trabajar. El insumo a estas realidades está dado

por el origen social que sostiene a ambas. Tanto los significados que residen en el lenguaje del texto, como el conocimiento previo que porta el lector/a, están anclados en valores culturales, es decir, son producto de la interacción de un/a sujeto específico con su respectiva comunidad mediado por su lengua nativa. Este fenómeno historiza y diferencia la significación, un mismo texto puede leerse de variados modos y sólo puede comprenderse y estudiarse, si atiende con el mismo interés, a la fisonomía textual, a los saberes que despliega el lector, como al marco de regulaciones textuales dadas por la sociedad, por ejemplo, al género o disciplina cultural a la que pertenece el texto o al contexto político bajo el cual fue producido determinado discurso.

“Lectores diferentes entienden un texto de manera diversa —o parcialmente diversa— porque aportan datos previos variados, puesto que su experiencia del mundo y los conocimientos acumulados en su memoria también varían. Una misma persona puede obtener significados diferentes de un mismo texto, si lo lee en diferentes circunstancias, en las que cambie su conocimiento previo.” (Cassany, 2006, p. 32).

En relación con lo expresado, el valor de la lectura radica en reconocer que los discursos no emergen de la nada, sino que portan coordenadas de un sujeto (quien escribe y quien lee) y su sociedad. Detrás de los textos hay un modo de ver la realidad, en esa medida, comprender el discurso es comprender esta visión de mundo. Discursos, autores y lectores no pueden ser entendidos aisladamente, configuran un sistema de significación complejo y dinámico. Leer es una práctica cultural inscrita en una comunidad específica, la cual posee tanto una tradición discursiva como hábitos característicos de comunicación, aprehender a leer implica leer desde y con la comunidad, situación que Cassany denomina leer *tras las líneas*.

Según el modelo expuesto, es posible reconocer que las prácticas de comprensión de un escrito superan las acciones de escribir y leer. Para dar cuenta de este fenómeno y para ser más precisos con su modo de aproximación a la realidad, los autores que trabajan este dispositivo teórico prefieren hablar de *literacidad* para abarcar todo lo relacionado con

el uso del alfabeto “desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura”. Esta categoría configura un campo de estudio de grandes dimensiones, partiendo por el estudio del *código escrito*, donde nos enfrentamos a las regulaciones de la ortografía, sintaxis, morfología o la gramática. Incluyen a su vez el estudio de los *géneros discursivos*, donde se estudian las funciones y convenciones que tienen los textos en determinadas comunidades. Posiciona como eje de significación los *roles de autor y lector* que se despliegan en los marcos comunicativos de las sociedades y las formas de pensamiento o epistemologías de los sujetos. Sitúan también *la identidad y el estatus* que han sido atribuidos a individuos, colectivos y/o comunidades, a partir de la producción o recepción de discursos escritos. Pero sobre todo lo ya enunciado, pensando en este estudio en particular, el gran aporte de esta herramienta de estudio es que se busca reconocer *los valores y representaciones culturales* presentes en los distintos textos, esto significa observar “los rasgos y atributos de cualquier elemento de la realidad (religión, deporte, ecología, política, etc.) que se han elaborado y diseminado a través del discurso escrito”.

Lo último que se podría afirmar respecto al concepto de *literacidad* es que no sólo responde a los parámetros de lo escrito, sino también a los estudios de la oralidad. Dentro de nuestras interacciones sociales nos relacionamos con muchos discursos que se expresan en lo oral y que tuvieron un fundamento escrito o al revés, que emergen de la pura espontaneidad de lo oral y que termina calando en la producción de discursos orales. Las conversaciones con profesores y estudiantes responden a esta dinámica descrita, la materialidad acústica de sus palabras asumió la forma de escrito, y se consolidará como el fundamento de un discurso académico.

Ahora bien, rescatar estos elementos culturales como parte de la significación tiene un sentido histórico profundo, es afirmar por una parte que la lectura se ve afectada por su contexto, pero al mismo tiempo, que ciertos modos de entender y practicar la lectura pueden afectar y modificar sus contextos. Sólo a modo de ejemplo recordemos que durante los siglos XVI y XVII la lectura tiene un carácter altamente colectivo, existen ciertos sujetos que leen a otros, podemos reconocer a personas especializadas en decodificar o interpretar

para otros, fenómenos que muchas veces ocurrían en espacios públicos. En la actualidad pareciera impensada esa dinámica descrita, la lectura se ha vuelto mayoritariamente una actividad individual e íntima. A su vez, hoy podemos leer textos impresos, digitales y multimediales, de manera vertical u horizontal, con o sin imágenes; situaciones que eran inimaginables hace unos años. ¿Entendemos realmente cómo estas modificaciones nos transforman a nosotros? Ya nos lo hiciera ver Cavallo y Chartier “conviene tener en cuenta que son las formas las que producen sentido y que un texto está revestido de un significado y un estatuto inéditos cuando cambian los soportes que le proponen a la lectura” (Cavallo y Chartier, 1998, p.12). El mundo de los textos no es tan solo la realización de objetos, hay de por medio convenciones que se modifican, ritos que se actualizan, formas que se inauguran, lo cual nos obliga a la constante construcción del sentido de los mismos. Lo interesante radica en no creer en la universalización de una manera exclusiva de leer, afirmación que interpela directamente a la escuela y a la enseñanza misma de la lectura.

Una política pública de la lectura que tuviera como motor articulador de su acción un enfoque *sociocultural*, sabría que el verdadero valor de los y las lectores/as – en este caso llámese estudiantes y/o docentes-, no es su condición de receptores de productos culturales, sino que de protagonistas de sus procesos de aprendizaje. Una escuela que se piensa en clave sociocultural, que asume el desafío de enseñar prácticas de lectura en las aulas, no puede partir por desconocer el lugar de significación de profesores y estudiantes. Si un profesor o profesora asume la responsabilidad de incentivar la lectura en sus estudiantes, desde una perspectiva sociocultural, deberá reconocer que su rol es el de mediador entre las prácticas de la cultura en la que está inscrito y los estudiantes lectores, tendrá que comprender que su didáctica debe abandonar los ordenamientos prescriptivos para dar paso a una didáctica propositiva. Lamentablemente, el incentivo a la lectura que se está realizando hoy conlleva una serie de actividades y planes para la formación de (“nuevos”) lectores, muy distante de esta descripción, ya que no tiene dentro de sus consideraciones principales ni la diversidad de formatos de lectura, ni la multiplicidad de sujetos que protagonizan la lectura.

Hace bastante tiempo se viene escuchando que uno de los objetivos de las escuelas es formar estudiantes con visión crítica, si esto es así, situación que comparto, es porque reconocemos que siempre hay sesgo, ideología, intereses en las producciones culturales. Nada es neutro. Nunca. Siempre hay algo *detrás de las líneas* que debemos descubrir (Cassany, 2006, p. 53). Pensando puntualmente en el entrecruce de lectura, escuela y docencia, me abruman una serie de preguntas ¿qué significados le otorgan los y las docentes al ejercicio de la lectura en este marco legal? ¿Existirá, a lo menos en el imaginario público, la condición de docentes-lectores? ¿Es posible enseñar a leer a otros/as? ¿Son las escuelas las reales formadoras de lectores en nuestra época? ¿Cómo son realmente los y las lectoras de esta generación?

Qué es realmente lo que está en disputa en la escuela cuando hablamos de lectura. Si *leer las líneas* implica conocer el significado literal de un texto; y *leer entre líneas* apunta a reconocer la subjetividad del lector atravesada por la lectura, es decir, su trabajo interno de significación; *leer tras las líneas* es poder leer la ideología de los textos, las intenciones de uso que se le dan a los discursos, es leer la realidad a través del lenguaje. No olvidemos las palabras de Foucault en el *Orden del discurso*:

El discurso, por más que en apariencia sea poca cosa, las prohibiciones que recaen sobre él, revelan muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y con el poder. Y esto no tiene nada de extraño: ya que el discurso –el psicoanálisis nos lo ha mostrado- no es simplemente lo que manifiesta (o encubre) el deseo: es también lo que es el objeto del deseo: y ya que –esto la historia no deja de enseñárnoslo- el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas y los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse. (Foucault, 1970, p. 11)

El ejercicio de la literacidad, que podría afirmarse como una simple interacción del sujeto con el lenguaje, presupone e instituye siempre un espacio de significación más complejo y profundo. Por una parte, cuando utilizamos el lenguaje en cualquiera de sus formas, nos enfrentamos a una dimensión *interpsíquica*, a una experiencia pública,

reconocemos que hay una habilidad que pertenece a todos los sujetos y a nadie en particular. Aprendemos que el lenguaje es un fenómeno preindividual, que nos agrupa socialmente, y que será la moneda de cambio en la sociedad. Por otra parte, reconocemos su dimensión *intrapsíquica*, como una experiencia que permite singularizarse, a través del uso del lenguaje, me habilito y distancio del mundo, lo que me permite proyectar una instancia de individuación, que será mi lugar de enunciación. Esta dualidad nos lleva a visualizar por qué los discursos se tornan campo de disputa dentro de nuestras sociedades, el lenguaje es una legislación, la lengua es su código, y ella nos rige a todas y todos, tanto en un plano individual como colectivo. No vemos el poder que hay en la lengua porque olvidamos que toda lengua es una clasificación, y que toda clasificación es opresiva: *ordo* quiere decir a la vez repartición y conminación (Barthes, 2003 p. 53).

En complementariedad con lo anterior, es bueno reconocer que en sociedades como las que habitamos, el lenguaje es un campo de disputa. Como lo plantea Paulo Freire, la educación en términos generales tiene que volverse una herramienta para la liberación del ser humano, y en esa medida los usos que le damos al lenguaje son centrales para la concreción de ese proyecto, siempre y cuando se realice de buena forma, ya que estos tienen la posibilidad tanto de habilitar como de inhabilitar a las personas. En lo que respecta a la literacidad, los seres humanos nos relacionamos en base al lenguaje, en búsqueda de afirmar y pronunciar la *palabra verdadera*, la cual es diálogo y praxis entre iguales, un derecho de todos y todas, por lo tanto, parte por reconocer que el diálogo no puede ser una situación de conquista o dominación entre hombres: Mas si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. Precisamente por esto, nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirla para otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho a decirla. Habría que pensar una escuela que se oponga radicalmente a las reproducciones del orden establecido, que rompa con la “cultura del silencio”, y que se disponga a dar territorio de existencia, simbólica y material, al mundo de los sujetos

Las referencias que se tienen actualmente de lectura en la escuela parten de una noción de déficit, los estudiantes leen poco, tienen problemas de comprensión, no saben lo



que leen. Estas afirmaciones están hechas sobre la base de estudios cuantitativos y sobre un gran desconocimiento de los lectores y lectoras empíricos. Como bien lo plantea Ximena Azúa (2014. P. 76) sobre el lector empírico no tenemos claro cómo definir qué tipo de lectores, pues sus gustos o textos preferidos están fuera del canon y, por cierto, de las aulas escolares. Inclusive más, Bourdieu (2010) subraya la necesidad de sustituir la idea de “lectura de libro”, tan enraizada en historiadores y sociólogos, por la idea de “lecturas” (en plural) y por la intención de buscar indicadores de las diferentes maneras de leer. Esta afirmación se funda en un problema de los estudios de la lectura al momento de vincularse con la experiencia de los sujetos lectores, denominada “efecto de legitimidad”. Ante la interrogación del investigador sobre “qué lee” entenderá ¿qué es lo que leo que merece ser mencionado? ¿qué de lo que leo es, de hecho, literatura legítima? Cuando logramos reconocer la complejidad de la lectura dentro de las relaciones simbólicas y reales de la sociedad, podemos ver que la pregunta por cuánto se lee y qué es lo que se lee son insuficientes para dar cuenta de nuestra verdadera condición. Estudiar cómo se capitaliza la lectura en la vida social, afectiva, política o estudiantil, cómo y por qué se llega a la lectura, qué o quienes influyen en ella, como se socializa. O, para decirlo coloquialmente, la forma en que a través de la lectura el lector se planta en el mundo (Bahloul, 1998).

Debemos partir por reconocer que, a partir de la diversificación de los soportes del conocimiento, se generan figuras de razón también más amplias, en donde el libro pierde la centralidad, pero no su importancia, constituyendo una transición para la subjetividad clásica de la modernidad, produciendo una subjetividad en tránsito de las formas únicas y cerradas a las formas múltiples y abiertas. ¿cómo se forman las/los lectores en la actualidad? ¿es la escuela la que forma lectores? ¿qué significados circulan dentro de la escuela respecto al ejercicio de la lectura?

## Capítulo 4: Metodología

### 4.1 Diseño: Paradigma Cualitativo – Enfoque comprensivo/interpretativo

El plan de trabajo de esta investigación se enmarca de manera global en una metodología cualitativa con enfoque comprensivo/interpretativo, la cual sostiene, ontológicamente, que las cosas que habitan el mundo están mediadas como construcciones humanas, por lo tanto, forman parte de los sujetos que perciben la realidad, generándose así una interdependencia insalvable entre sujeto-objeto. Mediante su observación, el primero interviene y modela al segundo y, a su vez, este modelamiento del mundo transforma al sujeto-observador, ya que aprende por medio de su interacción con el mundo físico, social y cultural que lo contiene. A razón de esto, no se busca la *explicación* o la *causalidad* de los hechos, debido a que son múltiples las realidades construidas por los sujetos en su relación con la realidad social, sino la comprensión de determinadas prácticas, desde la perspectiva de las personas involucradas en una realidad compleja como la escuela. La intención es describir los contextos y las circunstancias que envuelven dicha realidad para, desde allí, dar paso a la interpretación y comprensión de determinados fenómenos.

Ahora bien, es necesario precisar que, pese a la construcción del más riguroso conjunto de técnicas e instrumentos de investigación científica, siempre existirá un espacio por revisar, ese punto de enunciación del investigador, ese conjunto de opciones y valores del sujeto que interpreta, que a momentos puede funcionar como sesgo, clausurando ciertas zonas y permitiendo que otras aparezcan. Jamás podrá entenderse la neutralidad como posibilidad y origen del análisis, ya que los diseños de investigación dentro de esta perspectiva son formas lógicas de poner en diálogo categorías teóricas construidas por el investigador, y que emergen de su propia experiencia vital, con las categorías sociales representadas y validadas en el mundo social. A razón de lo anterior, toda investigación cualitativa es más una apertura que un cierre al estudio de lo social.

Este trabajo es una aproximación para conocer y comprender, mediante la interpretación del discurso, el significado que docentes y estudiantes les asignan a sus

experiencias de lectura en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En relación con lo dicho, el estudio se enfoca en la red ideológica de teorías, creencias y prácticas que sostienen la experiencia cotidiana (Pérez Gómez, 1998). Se busca profundizar tanto en los discursos como en las reflexiones de los actores, con el fin de obtener los significados que le otorgan a la problemática investigada. Esto es, por una parte, reconocer las formas en que las alumnas van construyendo y significando sus aprendizajes sobre una práctica cultural tan central y específica como lo es la lectura: qué aprenden, cómo lo integran a su experiencia, cuánto valoran sus aprendizajes, qué importancia tiene para su vida fuera de la escuela, etc. En definitiva, situar y caracterizar la mirada que tienen un grupo de estudiantes sobre un aspecto particular de su proceso de escolarización.

Junto al discurso de las estudiantes, se busca indagar, de igual forma desde el análisis del discurso, en la perspectiva de los y las docentes de la asignatura de lenguaje y comunicación, sujetos protagonistas en el desarrollo de habilidades en cuanto a la lectura dentro de la escuela. Qué entramado de significados, motivaciones, condiciones movilizan las distintas acciones profesionales al momento de pensar la lectura. Habrá lineamientos intelectuales, en sintonía o disonancia, con los enfoques tecnocráticos de las políticas públicas de turno, que solicitan al cuerpo docente “ejecutar” determinados planes y programas.

A través de la metodología cualitativa se recogen datos descriptivos, por medio de las palabras y conductas de las personas sometidas a la investigación, para que, a partir de estos datos, el investigador realice el análisis e interpretación de los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Por lo tanto, el presente estudio nos permitirá mirar tras la fachada del fenómeno (Berger y Luckman, 1996), para conocer la perspectiva de los/las profesores y estudiantes sobre sus experiencias lectoras en el marco de la nueva regulación 2015-2020.

Es necesario precisar que dichos discursos, los que emergen desde los y las participantes, buscan ser analizados, contrastados y problematizados con el actual marco regulatorio de la lectura 2015-2020, para dar cuenta de cómo las autoridades que diseñan

las políticas educativas están comprendiendo y prescribiendo, tanto la labor docente, como la experiencia estudiantil, en el actual contexto social e histórico. Es decir, describir qué está diciendo el discurso hegemónico en una determinada época histórica, contribuye a entender cómo se piensa una práctica social como la lectura desde las instituciones y desde la clase política gobernante, y a su vez busca contribuir a la interacción entre la labor investigativa y los movimientos sociales que a momentos parecieran encontrarse escindidos.

Por último, es importante establecer que esta metodología fundamenta en un enfoque holístico-inductivo, es decir, que “estudia la realidad en su globalidad, sin fragmentarla y contextualizándola. Las categorías, explicaciones e interpretaciones se elaboran partiendo de los datos y no de las teorías previas, y se centra en las peculiaridades de los sujetos más que en el logro de leyes generales” (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992, p. 193). De igual forma se puede considerar que la investigación realiza una descripción ideográfica profunda, que, en sintonía con la idea anterior, consiste en considerar al individuo como un todo significativo, en búsqueda de su comprensión integral.

## **4.2. Tipo de estudio.**

### **4.2.1. Estrategia: estudio de caso**

Debido al problema descrito, el tipo de estudio que se aplicará en esta investigación será el “estudio de caso”. Ante este tipo de investigación, Stake (1999) dice que: “El estudio de caso, es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999, p.11). Por lo tanto, el objetivo del estudio de caso es una mejor comprensión de la particularidad del caso situado en su contexto real. Este proceso metodológico cualitativo describe e interpreta, desde distintas aristas, un fenómeno particular con la intención de generar un aporte al conocimiento en materia de educación.

En el caso particular de los estudios de orden cualitativo, la validez del estudio estará otorgada, ya no por un criterio de extensión estadística o probabilística, como ocurre

con las dinámicas de orden cuantitativo, sino por un *criterio intensivo* (Canales, 2006, p. 250) que no pretende representar, a partir de un estudio de caso en específico, una población mayor a la cual extender la información de manera universal. Ahora bien, si bien es cierto que una situación particular no permite la generalización sobre otras realidades, sí permite generar zonas de significación, campos de discusión, lógicas de sentido, para dialogar, para comprender otros contextos y realidades particulares del mundo escolar. La validez de un estudio de caso debiese ser: “entendida como una relación cognitiva de acceso creciente a medida que el investigador profundiza su inserción en la realidad cotidiana y local (actorial) del sujeto o en su sistema de significados y representaciones. A mayor proximidad con el mundo subjetivo e intersubjetivo del sujeto investigado mayor validez del conocimiento.” (Canales, 2006, p. 250).

Se hace coherente entonces el estudio de caso, ya que se busca ampliar el conocimiento sobre un tema en particular (la lectura) dentro de un contexto escolar específico, considerando sus propias dinámicas y complejidades. A su vez, nos permite diferenciar las dinámicas escolares entorno a la lectura, del proceso mismo de la redacción de los marcos normativos y regulatorios a nivel país. Una investigación como esta, debiese estar interesada en el cómo y el porqué de los fenómenos de la lectura, particularmente en conocer los significados que se generan a partir del contexto de la vida cotidiana educativa de profesores y estudiantes, en torno a un concepto clave de la educación, como lo es la lectura.

Dentro de las fortalezas del estudio de caso es posible destacar la pluralidad de voces y perspectivas, ya que se permite involucrar variados puntos de vista para abordar un caso en específico, lo que obliga a considerar el pensamiento divergente como motor creativo de la investigación. A razón de lo mismo, es posible generar conclusiones de orden inductivo, a razón de la emergencia de tendencias, repeticiones y valores. A su vez, una descripción detallada de la situación facilita la comprensión e interpretación de una realidad, permitiendo proyectar diagnósticos, propuestas, transformaciones en el orden de las relaciones humanas de una comunidad.

En esta investigación se ha tomado la opción de desarrollar un estudio de caso de tipo múltiple, es decir, se aborda una situación o problema en particular desde la perspectiva de dos grupos humanos distintos, el profesorado y el estudiantado, en torno a un mismo eje temático, los significados sobre la lectura. Poder conocer los significados que construyen los profesores, las profesoras y las estudiantes, podría ayudar a focalizar el desarrollo de políticas públicas desde del Estado en una mayor sintonía con las realidades educativas, y que, por lo tanto, aporte de manera real al mejoramiento de la educación a nivel país y, al mismo tiempo, provocar el mejoramiento en la comunidad educativa estudiada.

## 4.2. 2. Criterios de selección

La investigación se realizó durante el año 2018 y 2019, en un colegio de la comuna de Providencia, cuyo proyecto inicia en 1971 como una experiencia educativa anexa al tradicional “Liceo 7 de Niñas” de la misma comuna. Será en 1978 cuando asumiría su autonomía, al ser reconocido como el liceo B-42 y recibiendo el nombre original de “Liceo Tajamar de Providencia” el cual, desde 1996, se encuentra ubicado en Avenida Los Leones # 238. Este liceo es de formación exclusiva de niñas, su proyecto es científico-humanista, específicamente de enseñanza media (séptimo a cuarto medio) y de doble jornada (mañana-tarde), teniendo una matrícula total de 1088 estudiantes, distribuido en 28 cursos.

El criterio de selección del establecimiento radica en su carácter público como colegio municipal, marcado por su sello educativo declarado en la visión del proyecto: *“Educar a mujeres autónomas, reflexivas y con una formación integral, que les permita optar por una Educación Superior u otro desarrollo personal, dentro de una sociedad diversa y cambiante”*. Dicho proyecto se destaca entre otros por apuntar hacia la excelencia académica, teniendo como resultando un 60% en el año académico 2018-2019<sup>24</sup>, sin descuidar otras áreas de una formación integral como *el clima escolar de buena convivencia, respetuoso y responsable con su entorno social y medioambiental* (Cuenta Pública 2018).

---

<sup>24</sup> Según Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) los colegios pueden recibir excelencia académica al 60% o al 100% dependiendo de sus resultados.

El grupo socioeconómico (GSE) en el que fue clasificado el establecimiento según la Agencia de Calidad de la Educación es medio<sup>25</sup>, en relación con esto, se consideró importante revisar la distribución de la matrícula, donde destaca la diversidad de orígenes de la población escolar. Independiente de ser un liceo de dependencia municipal, el 92 % de sus estudiantes provienen de otras comunas, situación que releva al proyecto educativo a nivel regional, quedando expresado en la siguiente gráfica<sup>26</sup>:

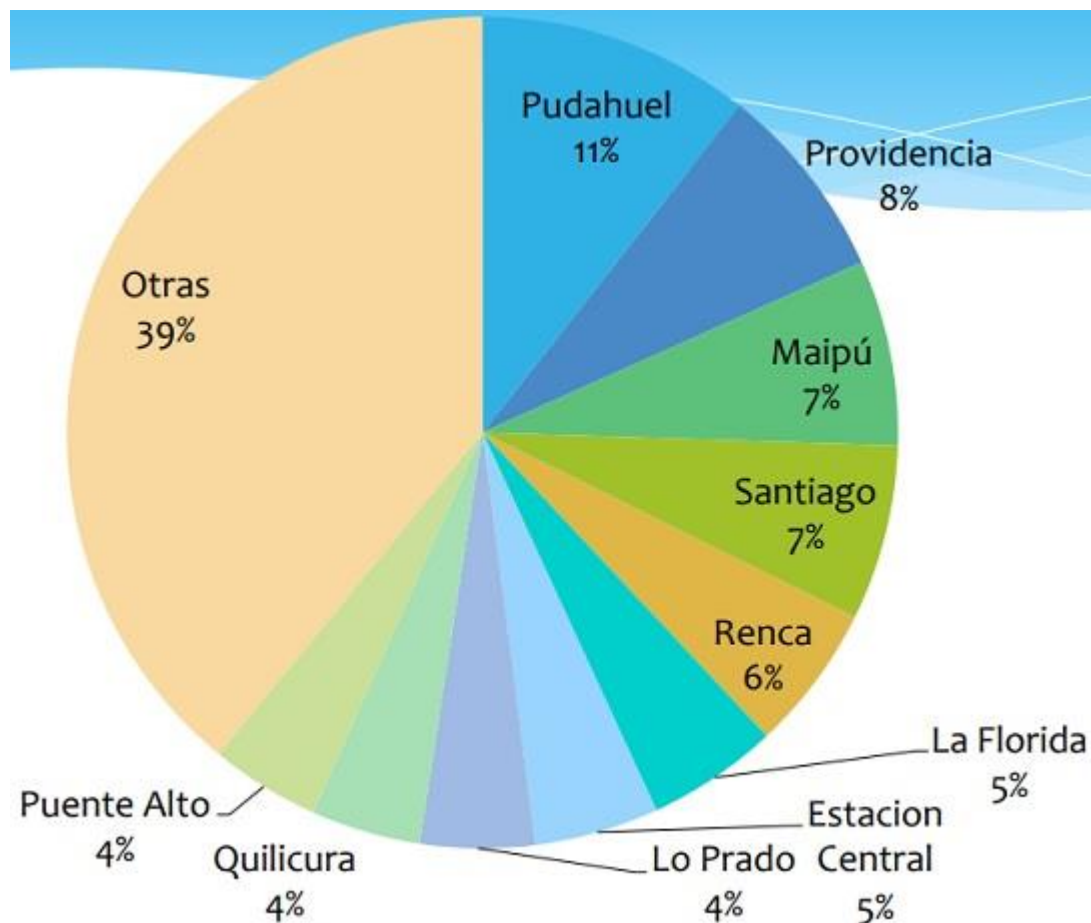


Figura 2. Distribución de la población escolar.

Por otra parte, sabiendo que el estudio busca profundizar de manera particular en el campo del lenguaje, particularmente en el ámbito de la lectura, se hizo relevante revisar

<sup>25</sup> Los establecimientos que son ordenados bajo esta categoría son los que: a-. La mayoría de los apoderados ha declarado tener entre 12 y 13 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$490.001 y \$740.000. b-. Entre 36,01% y 54% de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social.

<sup>26</sup> La gráfica corresponde a la cuenta pública 2017 presentada a la comunidad en marzo de 2018.

los índices de logros en pruebas estandarizadas que se relacionaran con el tema de investigación. El primer elemento a considerar fue la *categoría de desempeño 2017* que emitió la Agencia de Calidad respecto a los resultados Simce e Indicadores de Desarrollo Personal y Social del establecimiento hasta el 2016. La Categoría de Desempeño en la que se clasifica el establecimiento (sobre cuatro posibles) fue “medio” (la tercera más alta), lo que significa que el liceo fue agrupado con otros establecimientos cuyos estudiantes obtienen resultados “similares a los esperados” en las distintas dimensiones evaluadas en el proceso de análisis, considerando siempre el contexto social de los/as estudiantes<sup>27</sup>.

El segundo valor a considerar fue el resultado SIMCE de segundo medio, arrojando un puntaje promedio entre 2014-2016 de 284 y 248 el 2017, donde el último valor establece al liceo, en el área de lectura, 15 puntos por debajo de los colegios de la misma realidad socioeconómica. Finalmente, el tercer y último indicador fueron los valores PSU 2017, específicamente la prueba de lenguaje, donde el liceo obtuvo un promedio de 550 puntos, que, contrastado con el promedio nacional de 517,54, supera en treinta y tres (33) puntos.

Una comunidad educativa en particular, que se caracteriza por su diversidad poblacional y por indicadores de logro en pruebas estandarizadas cercanos a la media nacional, presentan un territorio significativo para la exploración de fenómenos relacionados en lo general con el espacio de la educación y en lo particular con lectura.

### **4.3. Técnicas de Investigación**

Los procedimientos de producción de información utilizados fueron de tres tipos: grupos focales GF (2), para poder investigar en el discurso emergente a partir de una experiencia cotidiana compartida; grupos de discusión GD (2), para poder indagar y profundizar en aspectos discursivos del orden de lo deseado; y análisis de documentos AD (2) que permitan establecer lo que plantea el discurso oficial a través del marco normativo.

---

<sup>27</sup> Informe rescatado 06/02/19 de:  
[http://archivosweb.agenciaeducacion.cl/resultadossimce/fileadmin/Repositorio/2017/Padres\\_y\\_Apoderados/2m/IPA\\_II\\_MEDIO\\_2017\\_RBD-8930.pdf](http://archivosweb.agenciaeducacion.cl/resultadossimce/fileadmin/Repositorio/2017/Padres_y_Apoderados/2m/IPA_II_MEDIO_2017_RBD-8930.pdf)



Cuando en el campo de las ciencias sociales se hace una revisión respecto al estudio científico del “sentido común”, más aún cuando hablamos de la producción de discursos sobre la realidad, es bueno destacar la distinción teórica realizada por Canales (2006, p. 250) sobre los discursos centrados en el *saber* - también denominado *principio de realidad*- y los que emergen de una lógica dirigida al *deber* - o *principio de lo debido* o *ideal social*-. Cuando reconocemos estas posibilidades del discurso es que nos abrimos a entendemos la complementariedad del *grupo focal* con el *grupo de discusión*.

Entendiendo que este trabajo se focaliza en analizar de manera secuencial datos verbales producidos por docentes y estudiantes, *cadena lógicas de sentido* (Ibañez, 1986), es imperativo reconocer los dispositivos a través de los cuales se propicia la producción de información. Por una parte, los discursos originados bajo una lógica del *saber*, todos esos enunciados que apuntan al sentido común, “a lo que habitualmente se entiende como “percepción”, visión o incluso, como perspectiva del actor en una situación dada” (Canales, 2006, p. 265). Frente a lo anterior, es necesario aclarar que ese “percibir” no viene dado por la relación física con el mundo a través los sentidos, sino más bien, por un “saber”, por un conocer o entender que prefigura lo real o lo evidente de manera intersubjetiva. En definitiva, es lo que el hablante entiende como visión de mundo, la “realidad de las cosas”, la cual articula a su vez, un orden performativo en el mundo o determinados esquemas de actuación. Para poder ingresar a esta dimensión de la realidad y recabar este tipo de información, es que se invitó a profesores y estudiantes a participar, inicialmente, en un grupo focal, donde estos aspectos subjetivos pudiesen hacerse manifiestos, cuidando el factor de simetría entre los informantes y su heterogeneidad para valorar el habla del espacio de estudio.

A partir del ejercicio inicial, y pensando en ingresar a significados más profundos o complejos que los que fueron declarados por los participantes durante el grupo focal, es que se pensó en realizar un grupo de discusión, dinámica de investigación que nos mueve al área del “deber” o de los “ideales sociales”, donde los y las informantes se enfrentan a exponer sus ideales respecto a las formas de representación de su comunidad, “lo que habitualmente se entiende por moral” (Canales, 2006, p. 266-268), debiendo posicionarse

y argumentar en torno a determinadas afirmaciones. Esta acción “sirve para encontrar la conciencia del sujeto y su relación con la ideología de su grupo” y a su vez establecer “las racionalizaciones con que el grupo [ya sea el de estudiantes o docentes] se representa a sí mismo” (Canales, 2006, p. 265-267). En términos específicos de esta investigación, emergen discursos sobre cómo quieren que sean o cómo deberían ser entendidas las prácticas de lectura dentro (y fuera) del espacio escolar. En relación con esto último, el grupo de discusión permite cartografiar en proyectos o lineamientos a futuro, propuestas transformativas de la realidad, compromisos de trabajo, etc. La riqueza de estos dispositivos de producción de información estaría dada por la visión histórico-cultural que plantea Hugo Zemelman (2007), donde nuestro presente sería de orden *potencial*, conformado por una compleja relación entre experiencia, necesidad y visión de futuro deseado.

Finalmente, como ya se dijo, el análisis de documentos está centrado en realizar un análisis del marco regulatorio de la lectura, tanto el *Plan* como la *Política del libro y la lectura 2015-2020*. La intención no es una evaluación de dichas propuestas porque, como se podrá entender, aún se encuentran en vigencia y desarrollo, sin embargo, posibilita una revisión del discurso hegemónico a partir del contraste entre teoría y praxis. Tanto la subjetividad estudiantil como la docente han quedado al margen de la construcción de estos lineamientos, y solo es su *mirada*, en el más amplio espectro de la palabra, la que nos entrega una visión cabal del mundo escolar, parece ser el momento de generar otras dinámicas de relación.

#### **4.4. Sujetos de Estudio (Informantes)**

La muestra de la presente investigación comprende dos estamentos de una comunidad en particular: estudiantes y docentes. Los/las sujetos seleccionados/as para esta investigación corresponden a una muestra estructural, conformada por un grupo de estudiantes de tercero medio y otro de docentes del subsector de Lenguaje y Comunicación. Cabe mencionar que, dentro de la investigación cualitativa, la representatividad de la muestra está otorgada por criterios de saturación y no por cantidades, para que esto ocurra, es necesario efectuar una selección intencionada, como bien lo expone Montañes (2013, p.

841) la representatividad de la técnica estructural no se sostiene “en la probabilidad de elegir una muestra que por elevación proporcional reproduzca el todo de la que ha sido extraída, sino en la saturación que se produce cuando se registran todos los discursos posibles en relación a la problemática objeto de estudio.” En función de esto, se ha intentado saturar un universo simbólico, bajo criterios que se pasan a explicitar y que pretenden ser representativos de ambos grupos.

En cuanto al grupo de docentes, se buscó entrevistar exclusivamente profesionales del Departamento de Lenguaje y Comunicación del establecimiento, que fueran de ambos sexos, y que pudieran responder a distintos grados de experiencia laboral y antigüedad en la institución escolar (mencionar también el criterio de trabajar con Enseñanza Media, que se resuelve en sí mismo por las características de la escuela). Cabe señalar que este departamento en particular está conformado por seis docentes, dos hombres y cuatro mujeres, y que, mediante su buena disposición con el estudio, lograron participar de manera íntegra, por lo tanto, el estudio permite sumar información significativa respecto a la realidad en la que nos insertamos. La descripción de estos seis informantes clave puede resumirse en la siguiente tabla:

<b>No.</b>	<b>Nombre</b>	<b>Edad</b>	<b>Años de Docencia</b>	<b>Años en el establecimiento</b>	<b>Otras actividades</b>
1	GMG	41	17	17	-Representante de profesores en el consejo escolar - Profesor Jefe
2	RAG	45	21	7	Profesor jefe
3	LVE	47	22	21	Profesor jefe
4	FMA	31	7	6	Representante Sindical
5	CBL	41	16	16	- Coordinadora de Convivencia Escolar -Profesor jefe
6	MQS	48	20	14	- Profesor jefe - Jefe de Departamento

*Figura 3. Tabla de Informantes 1*

El segundo grupo de informantes corresponde a estudiantes que cursaron tercero medio el año 2018. En relación con este grupo, se decidió que fueran de buen, mediano y regular rendimiento en la asignatura de Lenguaje y Comunicación y que pudieran expresar distintas relaciones con la lectura, ya sea dentro o fuera de la escuela. En relación con lo anterior, tanto los resultados académicos como el mayor o menor grado de interés hacia el subsector y/o la lectura, permiten analizar y reconstruir lo que ocurre en una actividad formal, sujeta a planificación académica, relacionada, de manera general, con el campo del saber de la investigación, y en lo particular, con el espacio de la lectura. Respecto a la selección del nivel académico de los cursos, se determinó que fuesen del penúltimo año de escolaridad (tercero medio) ya que han experimentado gran parte de la propuesta curricular respecto al ejercicio de la lectura. La descripción de estas siete informantes clave puede resumirse en la siguiente tabla:

No.	Nombre	Edad	Nivel Cursado en el colegio	Años en el establecimiento	Caracterización respecto al desempeño académico y hábito lector
1	MC	17	3°F	2 años	Alumna de mediano desempeño académico, no le agrada mucho el subsector de lenguaje, pero sí la lectura, principalmente la que no tiene relación con el colegio.
2	ML	16	3°F	3 años	Alumna de buen desempeño académico y que le agrada el subsector de lenguaje. Destaca la lectura como una de las principales actividades de su vida.
3	FM	16	3°A	5 años	Alumna de mediano rendimiento, le gusta mucho la asignatura y se considera una buena lectora. Sin embargo,

					ella lee más los textos que elige por voluntad antes que el plan lector del colegio.
4	TG	17	3°C	3 años	Alumna de buen desempeño académico, su asignatura favorita es Lenguaje e Historia. Se considera una buena lectora.
5	EA	17	3°D	2 años	Alumna de alto rendimiento académico, le es indiferente la asignatura, pero se considera una muy buena lectora.
6	IR	18	3°D	1 año	Alumna de bajo rendimiento académico y que le agrada el subsector de lenguaje. Se considera buena lectora, pero floja en el colegio.
7	VI	17	3°F	3 años	Alumna de bajo rendimiento académico y que le es indiferente el subsector de lenguaje. Se considera buena lectora, pero de poca lectura.

Figura 4. Tabla de informantes 2.

## Capítulo 5: Resultados de la Investigación

### 5.1.1 Enfoque y procedimientos de análisis de la información: Análisis Crítico del Discurso de Norman Fairclough.

Para este estudio se seleccionó el Análisis Crítico del Discurso (ACD) como el conjunto de lentes con el cual observar las producciones de lenguaje de los/las sujetos. Es necesario dejar en claro desde un comienzo que el ACD no debe considerarse como una corriente homogénea, pues alberga múltiples enfoques y diversas disciplinas, se trata más bien de una comunidad que comparte un interés común, un objetivo político. Esta vertiente teórica tiene un piso mínimo, parte de la convicción de que el discurso, en tanto ejercicio lingüístico histórico, no puede ser neutro ni una representación objetiva de la realidad, ya que atiende y releva la posición del enunciador, el cual está inscrito, como se explicó en apartados anteriores, en un contexto sociohistórico específico, atravesado por distintos aspectos de lo social. En definitiva, utilizar el modelo propuesto por el ACD es entender el discurso como una práctica social, como un modo de acción para interactuar dentro de la realidad ya sea desde condiciones de reproducción o creatividad. Como ya lo plantearan en otro momento Foucault (1977) y Gramsci (1968), habría una relación dialéctica entre el discurso efectivo y las estructuras sociales, ya que los discursos no son producciones que circulan libre e independientemente en las psiquis de los sujetos, sino que responden a sistemas sociales particulares, que establecen desigualdades entre quienes los ejecutan. La relación discurso-estructura social se entiende dialécticamente ya que esta última será siempre “condición para y efecto de” las prácticas discursivas.

Ya hace unos años es posible observar un mayor grado de preponderancia y fertilidad de los estudios del lenguaje o la literacidad dentro de las ciencias sociales (Van Dijk 1993 y 1999; Fairclough 1992 y 1995; Bernstein 1990), correspondiente con una revaloración académica de las obras de Bajtín, Barthes y, principalmente Foucault. Esto ha ocurrido, entre otras cosas, porque se ha reconocido que las mutaciones en los procesos sociales y culturales modifican las formas de uso del lenguaje, tornándose, recíprocamente,

un método de comprensión del cambio social. Este “giro lingüístico” debe ser leído como un cambio de paradigma frente a otros modelos imperantes, como el cognitivo o el formalista. Integrando conocimientos que provienen de las ciencias del lenguaje - como la pragmática, la etnografía de la comunicación, el análisis del discurso o la sociolingüística- se hizo posible ampliar el campo de la teoría social, permitiendo generar aportes acerca de la naturaleza social del lenguaje y su funcionamiento en las sociedades contemporáneas. El ACD tiene como antecedente inmediato el Análisis del Discurso (AD) sin adjetivación de los años 60 y 70, modelo teórico proveniente de la semántica lingüística que logra inscribir el estudio de los textos en campos de estudios más extensos que la mera organización interna, vinculados a dinámicas del poder político, social y simbólico. El AD tiene un desarrollo paralelo - pero interrelacionado- con otras prácticas de estudio transdisciplinarias como la semiótica o semiología, la pragmática, la sociolingüística, la psicolingüística y la etnografía de la comunicación.

El valor crítico de este modelo está dado, primeramente, por el estudio sistemático de las relaciones de causalidad y determinación, a menudo poco claras, entre prácticas discursivas y estructuras sociales. Ahora bien, develar las determinaciones ideológicas de los discursos o la reproducción de las lógicas de poder no acaba las intenciones del modelo, sino también atender a la emergencia de luchas y transformaciones de dichas relaciones de poder, precisando en qué medida las prácticas relacionadas con la literacidad permiten constituir las. Se afirma entonces que lenguaje es un campo de disputa indisoluble de los sujetos que piensan o producen significaciones y sentidos, que reproduce, pero también resiste, ordenamientos discursivos en determinados marcos sociales. Podríamos destacar entonces que el ACD atiende el valor constitutivo y dinámico del uso lingüístico, el cual, dependiendo de determinadas circunstancias sociales, más rígidas o flexibles, asume formas más convencionales o transformativas. La mutabilidad de sus formas, los límites, las crisis e inestabilidades entre los órdenes del discurso y los eventos discursivos particulares, van dejando huellas que encuadran y permiten el análisis interpretativo.

El objetivo del ACD es reconocer cómo las clases dominantes ejercen, mantienen y propagan su poder a través del discurso, principalmente, en contextos de democracia

asociados a las sociedades capitalistas contemporáneas. Esta última afirmación es muy importante cuando pensamos en las mutaciones socioculturales del capitalismo industrial con relación al capitalismo financiero descrito en el capítulo anterior. Al analizar los discursos, se busca reconocer su carácter sesgado, aspirando a modificar las prácticas culturales y mejorar la realidad de las comunidades. En otros términos, hablamos de la revelar lo implícito, descubrir o hacer aparecer aquello que por alguna razón - estando latente- permanece escondido en las relaciones discursivas. Para que sea posible lo anterior, debemos entender que la sola observación de las conversaciones o usos del lenguaje no permite la visualización de estas estructuras de poder, es central contar con el carácter activo del investigador/a, quien, al asumir determinado enfoque teórico, tendrá que mediar entre una dimensión de la realidad y la otra, haciéndola aparecer. A este fenómeno descrito se lo puede denominar función constructivo-interpretativa del investigador (González Rey, 2007).

Una de las principales contribuciones de los estudios de la literacidad como el ACD, radica en el énfasis realizado sobre el análisis de las prácticas y de los textos, en conjunto con del suministro de maneras prácticas para hacer dichos análisis. En otros términos, la aparición de estos modelos de pensamiento nos permite reconocer de manera clara la centralidad de las prácticas letradas dentro de otras acciones sociales más amplias. De forma más general, estos estudios contribuyen al levantamiento de una teoría de lo social resaltando la importancia de los textos -escritos y orales- en las formaciones discursivas de instituciones de poder (Zavala et al. 2004).

En cuanto a la categoría de “discurso”, es importante realizar algunas precisiones conceptuales para no entrar en confusión. Como toda categoría histórica y significativa del lenguaje, la palabra discurso ha sido elaborada y reelaborada, presentándose con distintas formas y para distintos usos. Así, por ejemplo, desde una visión más clásica de la lingüística (Stubbs, 1983) se lo utiliza para nominalizar a muestras extensas de diálogos orales en oposición a textos escritos. Con relación a esto último, como ya se ha explicado con el concepto de literacidad, hablar de discurso tiene una orientación más extensa que esta, que refiere a muestras amplias de lenguaje, hablado o escrito, donde se enfatiza la interacción



entre hablantes y oyentes, entre escritores u lectores, entre docentes y estudiantes, sobre una matriz cultural.

Dentro de la polivalencia del término, no podemos perder de vista también que el concepto de discurso puede asumir valores al momento de nombrar áreas o campos del conocimiento y de la práctica social. Así como lo hiciese Foucault para hablar del *discurso de la ciencia médica*, es que podremos escribir enunciados como: “el discurso de la economía es preponderante a la hora de estudiar las prácticas educativas neoliberales...” De igual modo se hablará de discurso para referirse al uso lingüístico de los hablantes en diferentes situaciones sociales, no será extraño leer frases como “el discurso docente se encuentra intervenido...” o “el discurso estudiantil asume un lugar histórico...”

El discurso puede ser definido como una práctica social, como un “modo de acción” para actuar en el mundo y sobre otros (Fairclough, 1993). A su vez, dicho modo de acción siempre tendrá un carácter “situado” de doble significación, es decir, será configurado por lo social y a su vez constituyente de lo social, en tanto contribuye a su configuración. El discurso está formado y restringido por estructuras sociales, en tanto repertorios disponibles, normas de uso aceptadas y “desiguales capacidades de controlar cómo los textos son producidos, distribuidos y consumidos en contextos sociales particulares” (Fairclough, 1995, p 2). En definitiva, partimos de la premisa que los discursos no surgen como producciones de libre acción, sino que se despliegan sobre condiciones estructurales de regulación previamente determinadas, lo que Foucault denominó “orden del discurso” y “formaciones del discurso”: un ámbito de objetos, un conjunto de métodos, un corpus de proposiciones consideradas verdaderas, un juego de reglas y de definiciones, de técnicas y de instrumentos: una especie de sistema anónimo a disposición de quien quiera o de quien pueda servirse de él (Foucault, 1992, p. 33). Así toda acción discursiva es una reactualización permanente de reglas (géneros, estilos y formas discursivas), un campo de regularidades para diversas posiciones de subjetividad, pero que no puede mostrarse cerrada, sino que debe habilitar el movimiento dentro de un campo, deben existir posibilidades para formular y reformular indefinidamente nuevas proposiciones, y es en este espacio que Fairclough integra la posibilidad de modificación en las relaciones de poder.

Para Fairclough, en las sociedades que se rigen por el capitalismo tardío o contemporáneo, se ha intensificado y radicalizado el valor del discurso a la hora de hablar de reproducción y cambio sociocultural. Debido a la afirmación anterior, habría que estar atento a las dimensiones políticas e ideológicas que se ejercen a través del discurso. Como práctica política éste instaaura, mantiene y cambia las relaciones de poder y las entidades colectivas, por lo tanto, se centra en las prácticas de la literacidad al interior de relaciones de poder y dominación. Asimismo, en su faceta ideológica, el discurso constituye, naturaliza, sostiene y cambia las significaciones del mundo, desde los diversos lugares en las relaciones de poder (Fairclough, 1993).

Para presentar este modelo dialéctico ente prácticas discursivas y estructuras sociales, Fairclough releva la categoría de “hegemonía” propuesta por Gramsci para comprender las condiciones de producción del discurso desde una mirada dinámica. Gramsci desarrolló una serie de herramientas conceptuales para entender las formas históricas concretas en que se ejerce la dominación por parte de ciertos grupos o clases sobre otros, y los mecanismos políticos y culturales que dan sustento a esas formas. Lo que buscaba Gramsci era analizar la dialéctica entre coerción y consenso dentro de ese proceso y, al mismo tiempo, superar las interpretaciones economicistas de la historia y la política al introducir de manera central el papel de la cultura dentro del análisis de la dominación. Dominación será entendida entonces como la coerción física directa y hegemonía, como el consentimiento y control ideológico. Habrá que poner mayor atención sobre los procesos de construcción del sentido común de una época, lo que aparece como natural(izado), ya dado y que, por lo mismo, se hace difícil de apreciar, para desde aquí levantar herramientas para observar la continuidad y cambio en las prácticas discursivas.

Podríamos establecer que, para que sea factible alguna disputa con las disposiciones hegemónicas, algún reordenamiento del escenario, se hace necesario primero visibilizar la ideología, concepción del mundo que se va expresando en los distintos dominios de la vida social e individual: “Hacer aparecer en su pureza el espacio en que se despliegan los acontecimientos discursivos no es tratar de restablecerlo en un aislamiento que no se podría superar; no es encerrarlo sobre sí mismo, es hacerse libre para describir en él y fuera

de él juegos de relaciones” (Foucault, 1970, p. 47). Las afirmaciones de Fairclough respecto a la importancia de develar la ideología y de disputar las formas en que se realizan determinadas acciones sociales, son centrales al momento de pensar la época histórica del capitalismo financiero, donde las dinámicas del poder se reformulan desde el lenguaje y la subjetividad.

En el análisis de Fairclough se nos permite pensar la categoría de “cambio discursivo”, para desarrollar esta idea se incluye otra referencia teórica central que es la lectura e incorporación de los aportes teóricos de Mijaíl Bajtín sobre la interdiscursividad y la intertextualidad, particularmente este último concepto. La intertextualidad remite a la localización del texto con relación a la red social de órdenes del discurso, cómo se actualiza y cómo entiende su potencial dentro de esta red. En Fairclough, la intertextualidad inherente a los discursos y la historicidad de la producción y la interpretación textual configura la creatividad como una opción y el cambio discursivo como algo constante: “El cambio involucra formas de trasgresión: nuevas combinaciones a partir de las combinaciones existentes o el uso de convenciones en situaciones en las que comúnmente estaban excluidas” (Fairclough, 1995, p. 3). La heterogeneidad de los textos será un indicador sensible de cambio discursivo y de las contradicciones y cambios socioculturales. Será este enfoque, en su valoración de los elementos de quiebres, fisuras y disonancias en la lógica discursiva, el que nos abre una posibilidad de pensar el estudio de la subjetividad con los alcances expresados con anterioridad. El estudio del cambio discursivo puede ser reconocido como una estrategia posible de análisis para intentar dar cuenta, no solo del discurso dado, sino -siguiendo las palabras de Zemelman- también de lo que “está dándose” en el discurso subjetivo, de los procesos de constitución discursiva, previos al momento de su materialización y realización. Pienso entonces en una teoría social que reconoce al sujeto histórico como un punto de llegada de un proceso de organización social.

### 5.1.2. Análisis crítico del discurso desde el modelo tridimensional de Fairclough.

La propuesta metodológica de este autor busca trazar una conexión explicativa entre instancias particulares del discurso, prácticas sociales y discursivas, en una propuesta en la que se funde el análisis del discurso y el análisis social. En cuanto a la metodología propia de interpretación, el modelo tridimensional de Fairclough (1993) propone un análisis relativo a las tres funciones del discurso por él estudiadas:

- a-. Función de identidad: que alude a la construcción de identidades de los sujetos.
- b-. Función relacional: que da cuenta de cómo los sujetos construyen relaciones sociales y se posicionan respecto a otros.
- c-. Función ideacional: que apunta a la construcción de sistemas de creencias y conocimiento respecto del mundo.

Las dimensiones del concepto de discurso y su respectivo análisis son de carácter tridimensional, dado que cualquier instancia de discursiva es vista simultáneamente como: una pieza de texto, una instancia de práctica discursiva y una instancia de práctica social como se explica en la siguiente figura:

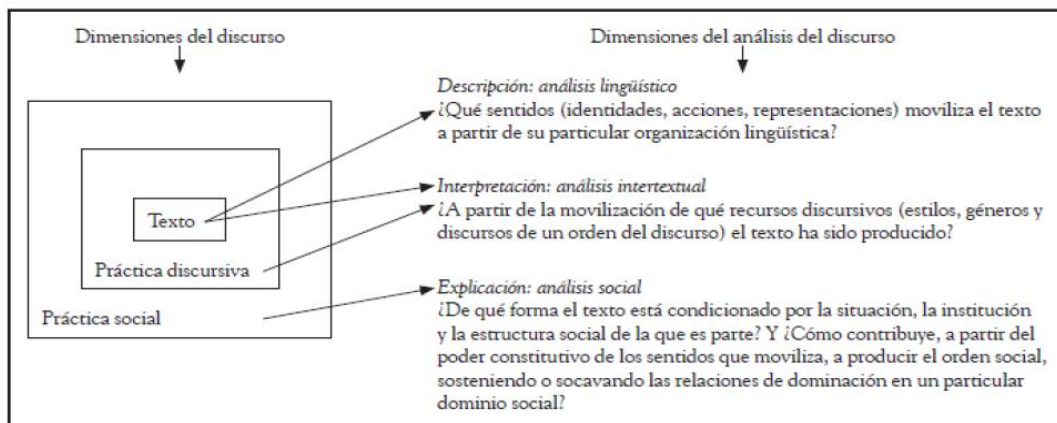


FIGURA 1  
Modelo tridimensional del discurso.

Fuente: Fairclough, 1989.

Figura 5. Dimensiones del discurso según Fairclough

Siguiendo a Fairclough (2000) reconocemos que el discurso interviene de tres formas en las prácticas sociales. Primero, como parte de la actividad social inscrita en la práctica. Es decir, toda práctica supone un tipo de actividad social la que a su vez se caracteriza por particulares formas de utilizar el lenguaje. Así, por ejemplo, la práctica social de trabajar como docente en un establecimiento educacional supone un tipo de actividad que se caracteriza, entre otros aspectos, por interactuar discursivamente con los y las estudiantes de manera regula (saludar, preguntar, despedirse, exponer y responder de cierto modo, etc.). El discurso como parte de las actividades sociales constituye géneros discursivos, los que pueden entenderse como “formas socialmente ratificadas de utilizar el lenguaje en conexión con un particular tipo de actividad social” (Fairclough, 1995, p. 14). Así, una reunión de trabajo, la escritura de un texto académico, las conversaciones entre pares, etc.; son todos ejemplos específicos de usos del lenguaje inscritos en una actividad social.

Segundo, el discurso tiene integrado en su ejecución misma, las representaciones de los sujetos. “Los actores sociales dentro de cualquier práctica producen representaciones de otras prácticas, así como representaciones (reflexivas) de la práctica específica en la que están inmersos, en el curso de su actividad dentro de la misma” (Fairclough, 2003, p. 206). A razón de esto, podemos señalar que los y las docentes de cualquier establecimiento educacional participan en la producción de representaciones, conocimientos y opiniones sobre distintos ámbitos de la vida social y sobre el trabajo pedagógico en específico. El discurso como forma de (auto) representación de las prácticas sociales constituye discursos, los cuales son precisos de diferenciar de los significados referenciales u objetivos con los cuales se designa la realidad. Según determinadas funciones y posiciones dentro del ordenamiento social, más diferenciados serán los discursos sobre las prácticas sociales o, en otras palabras, los sujetos sociales se representan la vida social y sus particulares aspectos, de un modo disímil en función de su posición dentro del desigual orden social. Es por esto por lo que las estudiantes construirán una representación sobre la vida de la escuela y el valor de la lectura, distinta a la de las y los docentes.

Tercero, el discurso participa de la constitución de las identidades sociales de las/los sujetos involucrados en una práctica social. Cabe aclarar que dicha afirmación no simplifica la conformación identitaria a un valor exclusivamente textual o semiótico. Los sujetos al ser parte de un campo de interacciones discursivas utilizan determinadas posiciones y de particulares maneras dentro de las relaciones sociales, adquiriendo identidades que dependen, en gran medida, del modo en que despliegan sus habilidades de literacidad (hablar, escribir, comunicarse). Será así como la red de prácticas sociales que define el funcionamiento de una escuela posiciona, según su organigrama, a particulares actores en la posición de estudiantes, docentes, directivos, inspectores y paradocentes; las que son identidades sociales que ocupan los sujetos y que entre otras cosas se caracterizan por una particular manera de utilizar el lenguaje. El discurso como parte de las identidades o formas de ser vinculadas a la práctica social constituye estilos que, como ya se ha establecido con anterioridad, no son determinaciones, sino condiciones iniciales del tablero.

En síntesis, el discurso está presente en las prácticas sociales en términos de géneros, discursos y estilos. Todo campo social se reconoce de manera particular por cómo articula estos elementos, es decir, por un particular orden del discurso, entendido como la dimensión significativa de ese específico dominio de la vida social. Ahora bien, el análisis de un particular orden del discurso no puede tan solo pasar por evidenciar el arsenal de géneros, discursos y estilos que lo componen, sino a su vez, estudiar las múltiples combinatorias de dichos elementos, establecer cómo se relacionan y potencian entre sí. El mismo Fairclough ha precisado críticamente que si bien estos estadios son distinguibles a la hora del análisis, éstos tienden a imbricarse, intensificarse y confundirse. Fairclough también establece que sería necesario pensar esa relación entre campo social y orden del discurso en diferentes niveles de abstracción. A un alto nivel de abstracción, podríamos reconocer cómo el orden socioeconómico del capitalismo global (como conjunto de redes de prácticas sociales estabilizadas en diversos campos, instituciones y organizaciones) y su particular orden del discurso (entramado de géneros, discursos y estilos), definen o condicionan la especificidad de la experiencia escolar y del trabajo docente.

Las tres dimensiones de análisis del modelo son: el análisis lingüístico del texto mismo, el análisis microsociológico interpretativo del discurso y el análisis explicativo macrosociológico de la práctica social, es decir, del lenguaje con las estructuras sociales. Los distintos elementos o momentos de la práctica social están dialécticamente relacionados, siendo que cada uno de ellos participa e incide en los otros. “Es decir, son elementos diferentes, pero no elementos discretos y completamente separados. Existe un sentido en el que cada uno internaliza a los otros, sin poder ser reducido a ellos” (Fairclough, 2003, p. 181).

Lo primero que debemos tener claro es que los y las sujetos construyen textos (piezas de lenguaje escrito o hablado) en el marco de sus interacciones cotidianas y de su inserción en distintas situaciones sociales. Un texto o un conjunto de textos debe constituir el material empírico del investigador. Por otra parte, todo texto se produce a partir de la selección y de la combinación de algunos de los recursos que ofrece el orden del discurso (discursos, géneros, estilos), correspondiente a la red de prácticas sociales (campo social) del cual el evento particular es parte. Discursos, géneros y estilos que, en tanto prácticas discursivas son, a su vez, particulares realizaciones de las posibilidades que ofrece el uso del lenguaje, visto como la dimensión discursiva de la estructura social en la cual las redes de prácticas sociales en cuestión están insertas. Por último, a partir de su organización, su forma y sus diversos rasgos lingüísticos todo texto produce efectos de sentido en tres niveles: a nivel de representaciones sobre el mundo, a nivel de formas de acción entre los sujetos involucrados en la interacción discursiva de la cual el texto es parte, y a nivel de las identidades sociales de esos mismos sujetos. Una de las tareas del investigador, será entonces, dar cuenta justamente de esos sentidos a partir de un estudio detallado del material lingüístico (las características gramaticales, semánticas, lexicales y de organización del texto), también del ejercicio de estrategias de interpretación de los vínculos intertextuales y finalmente desde una la articulación de explicaciones sociales.

Inicialmente estas producciones textuales deben ser revisadas, por tanto, hay vincularlas con una *dimensión descriptiva*, la cual está orientada al texto mismo, a su tejido, su forma y organización, y constituye un ejercicio fundamentalmente lingüístico. Fairclough

afirma que esta dimensión considera niveles como el vocabulario, la gramática, la cohesión y la estructura textual. El análisis en este punto se centra en aspectos como, las palabras seleccionadas para manifestar un concepto o idea, los dominios más nombrados de la realidad social, los significados de las palabras y el uso de metáforas. Bajo estas premisas, las palabras asumen un valor experiencial, pues dan cuenta particularmente de la función ideacional del lenguaje, al expresar conocimientos, representaciones, conceptos a través de los cuales los hablantes significan sus experiencias (Fairclough, 1989).

La *dimensión interpretativa*, que analiza el texto como práctica discursiva, examina los procesos de producción, distribución y consumo (interpretación) de textos, buscando “conexiones explicativas entre la naturaleza de los procesos discursivos en sus casos particulares y la naturaleza de las prácticas sociales de las que forman parte” (Fairclough, 1993, p. 101). La interpretación como práctica discursiva considera tres niveles o núcleos para el análisis: la fuerza de las expresiones, la coherencia de los textos y fundamentalmente la intertextualidad. Particularmente este último permite buscar relaciones entre las funciones interaccionales, ideacionales e identitarias del discurso en el texto específico producido, y los géneros, discursos y estilos que se articulan en los órdenes discursivos y que enmarcan esta producción específica (Cornejo et al, 2016).

La *dimensión explicativa* busca analizar el evento discursivo como práctica social, la cual “puede referirse a diferentes niveles de organización social: el contexto de situación, el contexto institucional y el contexto social más amplio” (Fairclough, 2008, p. 176). Lo importante aquí es reconocer las relaciones entre texto y orden social y analizar el lugar que juegan las prácticas letradas en el discurso producido, en el sentido de la reproducción o la transformación social. Esta dimensión implica ver al discurso como parte de procesos de lucha social, de fuerzas y movimientos históricos expresados en una matriz de relaciones de poder (Fairclough, 1993). Aquí no se definen niveles o núcleos orientadores del análisis como en las otras dos dimensiones, más bien pone en juego categorías analíticas tales como hegemonía, sentido común e ideología (Fairclough, 1993).



Un estudio empírico organizado desde el Análisis Crítico del Discurso propuesto por Fairclough es una invitación a investigar detalladamente en los sentidos (acciones, representaciones, identidades) que actualiza un determinado texto en su realización y orgánica lingüística. A su vez nos permite describir los estilos, géneros, discursos a partir de los cuales el texto ha sido producido. Por último, da cuenta del modo como un determinado texto, con coordenadas específicas, puede contribuir, al mismo tiempo, debido al poder de los sentidos que moviliza, a producir el orden social, sosteniendo o removiendo las relaciones de dominación en un particular ámbito de la sociedad.

### **5.1.3. Descripción general del proceso de análisis**

Una vez terminada la fase de producción del material discursivo, lo que implicó la realización de los grupos focales, los grupos de discusión y sus correspondientes transcripciones; se procedió a realizar una lectura general del material, la cual se estructuró desde el modelo tridimensional de Fairclough, en búsqueda de regularidades entre los enunciados de los/las participantes, apuntando, principalmente, a las tres funciones del discurso descritas en el apartado inmediatamente anterior (ideacional, relacional e identitaria). Es importante mencionar que el discurso de los docentes, el de las estudiantes, y los documentos de gobierno; fueron analizados por separado antes de contrastarlos y ver sus coincidencias, nudos problemáticos y distancias.

La primera dimensión que se trabajó en los discursos fue la lingüística descriptiva, el espacio de la textura del discurso que Fairclough vincula con el vocabulario, la gramática, la cohesión y la estructura textual; por tanto, hubo un trabajo de revisión del vocabulario con el que los participantes (o los documentos) nombraban sus experiencias y concepciones en torno a la lectura. En este sentido, es importante mencionar que el “vocabulario” supera la referencia monológica del diccionario, está más asociado a los procesos de significación, es decir, en fijarse en la selección léxica al momento de enunciar determinada idea. Junto con esto, hubo especial atención en la recursividad y repetición de cláusulas y formas de referirse a la realidad estudiada, lo que permitió construir con mayor facilidad las categorías o núcleos temáticos con los cuales se ordenará el resultado de la investigación. En relación

con esto último, es importante destacar el reconocimiento de figuras retóricas, principalmente metáforas, comparaciones o hipérbolos, que permitieron concretar con mayor fuerza y claridad respecto a los sentidos que buscaban proyectar los/las participantes. Las categorías que se muestran a continuación (5.2 en adelante) responden a conformaciones específicamente descriptivas de lo encontrado en el discurso.

En el aspecto gramatical, pensando particularmente en la forma en que se conforman las oraciones o enunciados, fue importante ir visualizando la actitud que asumía el o la hablante al momento de tomar la palabra. Se pudo diferenciar con claridad instancias donde las cláusulas respondían a un orden desiderativo (o de deseos y expectativas) de otras vinculadas al orden de lo declarativo o enunciativo; se observaron momentos que respondieron a situaciones dubitativas frente a otras de carácter imperativo.

Este primer acercamiento a los textos permitió reconocer frases, oraciones, ideas reiteradas o sucesivas; regularidades que viabilizaron la construcción de unidades de análisis, que poco a poco fueron dando forma al discurso docente, al discurso estudiantil y al discurso de gobierno. A través de esta lectura inicial, fue factible separar y segmentar el material discursivo y ordenarlo en pos del sentido del estudio, lo que dio paso a un segundo nivel de análisis de tipo interpretativo. Centrado en el discurso como práctica discursiva, se buscó comprender los modos en que docentes y estudiantes hacen uso de recursos socialmente disponibles (género, discurso y estilo) para producir enunciados con sentido. El concepto de intertextualidad tomó relevancia, debido a que se pretende, por una parte, estudiar la dimensión constitutiva de los discursos, es decir, reconocer qué recursos del orden discursivo están internalizados en cada enunciado, pero, por otra parte, cuáles se manifiestan abiertamente como referencias, ya sea por complicidad o rechazo.

En razón con lo expresado, este momento se caracteriza por el estudio de los discursos en su categoría de actos de habla, es decir, pensar la dimensión pragmática del lenguaje, qué se quiere hacer con éste. Para ello es interesante visualizar algunas formas retóricas, como, por ejemplo, desde dónde se enuncia, a quién se le habla, cuándo se habla de manera individual y cuándo colectiva, etc. Esta fase del análisis dio espacio para estudiar

la conformación de subjetividad en el discurso de los sujetos, abrió espacio para preguntarse por la conformación de un sujeto docente o estudiantil.

La tercera fase del análisis, que responde a la dimensión explicativa, es decir, a la relación existente entre texto y orden social, es quizá la fase más intensa del estudio, porque el objetivo de éste era hacer aparecer una voz que había sido negada en la construcción del Plan y la Política, por lo mismo, se pudo establecer líneas que problematizaron la posición social del/de la docente o el conflicto mismo que significa el sujeto estudiantil. Observar el discurso en relación con el orden social es buscar por un lado la dimensión reproductiva de los sujetos, pero a su vez, es hacer aparecer los quiebres, las fisuras donde se hace posible pensar un proyecto alternativo. El orden social puede ser leído en clave de preservación, de mantención, pero también como cambio de este orden, es por esto, que en esta instancia crítica se valoran de sobremanera los quiebres del “sentido común”, la posibilidad de la heterogeneidad de los discursos, la interpretación de las disonancias que hay al interior de una comunidad; instancias que permiten volver sobre el carácter constitutivo del lenguaje.

Una vez constituida la tercera lectura del mismo material, pude observar cómo se había desplegado una situación bastante compleja de exponer, por lo cual organicé la escritura desde puntos problemáticos que dieran cuenta de estas capas. Cada uno de los subtítulos que se presentan en el próximo apartado son el resultado de la organización temática de los discusiones y encuentros, lo que en otros términos podrían llamarse “categorías temáticas”.

La fase final del trabajo responde al entrecruce de las tres vertientes discursivas en estudio (docentes, estudiantes y gobierno). Es un contraste interpretativo hecho sobre la base de los sentidos que fueron arrojando los sujetos y tiene como intención potenciar la dimensión explicativa, poniendo en tensión discursos que regulan las prácticas letradas del país con una comunidad en específico. Es aquí donde se vuelve a subrayar el enfoque sociohistórico del discurso, que lo reconoce como una práctica que no solo representa el

mundo, sino también lo significa, construyendo su significado, vinculando y transformando el espacio micro con el macro.

## **5.2. Análisis del Discurso del Plan y la Política del libro y la lectura 2015-2020.**

El 23 de abril de 2015, durante la conmemoración del día del Libro, fueron publicados el Plan y la Política del Libro y la Lectura 2015-2020. Estos documentos son el resultado de un largo trabajo de múltiples entidades y personas en favor del libro y la lectura en Chile, y, además, responden a un compromiso de la presidenta Michelle Bachelet por contar con una política pública y un plan nacional de fomento lector. Institucionalmente, los gestores de esta gran empresa fueron el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) y el Consejo Nacional del Libro y la Lectura (CNLL), ambos dieron inicio a sus labores el 11 de marzo de 2014. El antecedente inmediato de este proyecto es la Primera Política Nacional del libro y la lectura 2006-2010, la cual finaliza sin seguimiento ni evaluación, motivo por el cual se hace imposible sistematizar el real impacto que tuvo sobre la sociedad, que es un equivalente a partir de cero.

- **Los sentidos del Plan y la Política.**

Lo primero que habría que observar para comprender estas directrices del libro y la lectura a nivel nacional, es el ámbito de los sentidos, es decir, reconocer qué fuerzas movilizan al discurso gubernamental. En relación con esto, es importante subrayar que el Plan y la Política son en sí mismos discursos donde la función ideacional se ve de manera clara, debido a que sus producciones contribuyen a la construcción de un sistema de creencias respecto de los fenómenos estudiados. El Plan parte con una afirmación totalizadora, que la educación chilena vive un momento histórico en cuanto a pensar la superación de las desigualdades sociales. Se nos instala como sociedad en el medio de una reforma estructural del sistema educativo chileno, que pone a las escuelas en el centro del cambio social: “Con la convicción de que el país solo podrá superar sus profundas

desigualdades si cuenta con un sistema educativo de calidad para todos y todas, independientemente del nivel socioeconómico, el Estado está implementando una Reforma educacional que pone a las escuelas en el centro del cambio social.” (Plan 2015-2020, p. 9). A partir del texto comprendemos que el Estado ha decidido poner todas sus fuerzas en este gran propósito para lo cual hay múltiples acciones por realizar, una de ellas, rearticular las prácticas que tienen al lenguaje como su motor: “El desarrollo del lenguaje es uno de los objetivos fundamentales de la educación, ya que es la principal herramienta mediante la cual el ser humano construye y comprende el mundo que lo rodea.” (Plan 2015-2020, p. 9). En correlato con lo dicho – y por extensión- la lectura se instala en el centro de las preocupaciones del Estado, en pos de posibilitar una sociedad realmente letrada y democrática y ya no solamente alfabetizada (según los datos reportados el censo del 2002, el porcentaje de la población alfabetizada correspondía a un 96%)<sup>28</sup> .

Los objetivos declarados en este proyecto país están orientados hacia el desarrollo de tres campos distintos pero interconectados: a) el fomento de la creación; b) el fomento lector; c) el desarrollo de la industria del libro. Esta forma de promoción cultural desde el Estado entiende que sus desafíos serán, por una parte, pensar y hacerse cargo de la complejidad del panorama actual de la lectura, particularmente de los cambios sociales y culturales producidos en los últimos años. Por otra, garantizar el derecho a la lectura y a la oralidad de los distintos sujetos, urbanos y rurales, que componen la nación. Finalmente, asumir los desafíos que significan las tecnologías digitales y las nuevas formas de comunicación. Todo lo expresado podría sintetizarse en la siguiente idea: fortalecer y repensar el ecosistema de la lectura y el libro. Sin embargo, no hay que olvidar que esta acción de apoyo desde el sector público, que abarca tanto al objeto libro como a la actividad de la lectura, tiene entre sus metas principales el aumentar la oferta editorial y la demanda de libros y otros materiales de lectura, situación que se vuelve delicada por la cantidad de recursos que se inyectan aquí. Beneficiar a la cadena del libro es considerar, no solo su

---

<sup>28</sup> En algún momento habría que revisar cómo se condicen (o no) estos datos con los de alfabetización funcional, que supone la capacidad de un individuo para utilizar sus habilidades de lectura, escritura y cálculo de forma eficiente en las situaciones habituales de la vida.

conservación, distribución y promoción, es profundizar en su dimensión comercial, situación que siempre acarrea conflictos, más aún cuando el Estado sigue siendo el mayor consumidor de lectura a nivel país.

Ahora bien, todo este aparataje descrito tiene tras de sí una lectura de mundo, una necesidad intrínseca que llama a movilizarse desde el Estado, en este caso refiere a la participación ciudadana. No hay democracia sin participación y no se participa sin la información suficiente y pertinente para ejercer con plenitud este derecho (Meneses Tello, 2008, p. 100). El lector/a es reconocido en el texto como alguien que se informa, que reflexiona, que critica y crea, pero por sobre todo, que participa: “Comienza así un periodo de importantes transformaciones culturales a nivel nacional, el cual será acompañado por un nuevo Plan que apoyará en la formación educativa de una sociedad informada, reflexiva y crítica, creativa y participativa” (Plan 2015-2020, p. 9), “se requiere de la puesta en marcha de un fuerte incentivo en el ámbito de la lectura. Esta constituye una de las principales herramientas para la formación de ciudadanos críticos, informados y participativos, que logren impulsar los cambios que nuestro país necesita” (Política 2015-2020, p. 7). Podemos reconocer entonces la premura por homologar o imbricar los conceptos de lectura y ciudadanía, lo que implicaría que nadie lee para sí, sino que siempre se lee con y para otros, por lo cual asumiría total sentido la declaración: “la lectura como un derecho de todos y todas”. (Plan 2015-2020, p. 9).

No está de más afirmar que este giro hacia la participación del lector en la sociedad no es para nada inocente, antes que, al azar, responde a la preocupación de los gobiernos de turno ante los altos y progresivos índices de abstención ciudadana en las votaciones; a los bajos valores de representatividad política; y a la complejización del ciudadano en sus maneras de ejercitar y construir poder. A modo de ejemplificación bastará con recordar que la participación ciudadana en procesos electorales viene disminuyendo progresivamente desde fines de los noventa, teniendo a las elecciones municipales de 2016 como el hito máximo de abstención desde el retorno a la democracia, donde participó el 36% del censo. La situación tampoco fue mejor para las presidenciales del 2017, donde

solamente asistió a las urnas el 46,8% de las personas habilitadas para votar<sup>29</sup>. El contexto socioeconómico y político de las últimas décadas, principalmente desde el retorno a la democracia, se ha basado en asumir, ineludiblemente, la existencia de dos únicos entornos complementarios de propiedad y gobierno de los recursos: lo público y lo privado, así lo expresa esta Política. El problema de esto es que se ha olvidado el reconocimiento de un tercer elemento, el entorno comunitario, el de las formas de gobernanza y gestión que se desarrollan, o pueden desarrollarse, de forma autónoma y colectiva por la ciudadanía sin necesidad de intervención de lo público -entendido como estatal- ni de privatización. Esta tercera vía implica el abandono del marco dual donde el Estado es el centro de posibilidades de las personas, devolviéndole espacio, gestión y autonomía a la ciudadanía, pero, sobre todo, una posibilidad de pensar de otra forma las reglas del juego. Nos recuerda a su vez que no todo lo público es estatal, sino que hay instancias mesosociales (como corporaciones, sindicatos, movimientos, ONG, iglesias, etc.) que disputan de otra forma sus posibilidades de existencia. Quienes visualizaron y construyeron estos documentos, previeron este conflicto con anterioridad y desde allí desarrollaron -aunque de manera camuflada- su encarecida preocupación.

- **Sellos del Plan y la Política: participación, articulación y cobertura.**

El sello declarado en el Plan y la Política 2015-2020 presenta dos facetas complementarias, por una parte, está el poder articular distintas instituciones del sector público y privado en torno a la lectura. El complemento de esta afirmación está en la inclusión, de manera participativa, de la sociedad civil organizada, especialmente los más vulnerables, tanto en el diseño como en la realización de la Política. Se piensa así en establecer un diálogo constante entre instancias públicas y privadas, entre instituciones y organismos, entre entidades y sujetos.

---

<sup>29</sup> Previo a las elecciones, pensando en revertir esta creciente tendencia de abstencionismo electoral y como una forma de contribuir a fortalecer la participación de la ciudadanía en las decisiones públicas, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en conjunto con nueve organizaciones de la sociedad civil, lanzan un proyecto bajo el eslogan *¡Ahora vota!* ([www.Ahoravota.cl](http://www.Ahoravota.cl)) Se trataba de una campaña que tenía como objetivo promover la participación electoral ciudadana.

En cuanto a la función de los actores (editores, escritores, profesores, bibliotecarios, distribuidores, libreros, fundaciones de fomento lector, sostenedores de establecimientos educacionales), se desprende de los documentos que su participación debe superar las instancias simplemente consultivas, para dar paso a acciones vinculantes, verdaderos aportes a la Política. Es por todo lo dicho que la fase inicial del proyecto, correspondiente al diagnóstico y levantamiento de información, comenzó realizando una *convocatoria amplia y plural*, que consistía en hacer participar actores y sectores lo más diversos posibles. Cabría subrayar que la Política piensa la inclusión de la sociedad civil en su categoría de “organizada”, donde un gran grupo de sentires y opiniones quedan al margen de ser atendidas. Las organizaciones de la sociedad civil que participaron en la implementación de la Política Nacional de la Lectura y el Libro son las siguientes:

Recrea Libros, Fundación Fomento Lector Ranopla Chile, Editorial Hilo de Ariadna, Fundación Educacional Oportunidad, Colegio de Bibliotecarios, Mediadores de Lectura-Gestora Cultural, Sostenedores de establecimientos educacionales (DAEM, Corporaciones Municipales de Educación), Fundación Letras de Chile, PEN CLUB CHILE, Instituto de Arte, Cultura, Ciencia y Tecnología Indígena de Santiago (IACCTIS), Asociación de Editores Independientes de Chile, Cooperativa de la Furia del Libro, Cámara Chilena del Libro, Corporación del Libro y la Lectura, Sociedad de Derecho de las Letras (SADEL), Academia Chilena de Literatura Infantil-Juvenil, Fundación La Fuente, Fundación Había una vez, Biblioteca Escolar Futuro de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Sociedad de Escritores de Chile (Sech), Fundación Yo te leo. (Guzmán, Ada, 2016, p. 6)

A partir de lo anterior reconocemos como uno de los elementos fundamentales la articulación interinstitucional de entidades públicas y privadas. Desde lo público, quienes colaborarán en la Política y forman parte del Comité Interministerial son: el Ministerio Secretaría General de la Presidencia (Minsegpres); el Ministerio Secretaría General de Gobierno (Minsegegob); el Ministerio de Desarrollo Social (MDS); el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género (MinMujeryEG); el Ministerio de Educación (Mineduc); el Ministerio de Hacienda; el Ministerio de Relaciones Exteriores, a través de la Dirección de Cultura de



la Cancillería (DIRAC) y la Dirección de Promoción de Exportaciones Prochile); el Ministerio de Economía, a través de la Corporación de Fomento de la Producción (Corfo), la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (Dibam) y el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA).

Estas instituciones anteriormente mencionadas determinan alianzas, gestionan recursos, definen acciones e implementan planes, programas y proyectos para la ejecución de las medidas de la Política. Se enuncia en los documentos que la articulación de todas estas entidades tiene como propósito trascender el corto plazo, propiciando y apoyando las prácticas lectoras de los individuos en todas las etapas de su vida.

A todo este complejo entramado descrito habría que sumarle el interés declarado por la cobertura territorial de la Política, es decir, poder traducir el resultado del trabajo a la consolidación de 15 planes regionales de lectura. Es desde esta disposición que se desplegaron siete mesas de trabajo en Santiago y 15 en regiones, para poder recoger la mayor cantidad de información. En términos operativos, esto se tradujo en 700 personas vinculadas a la lectura y al libro, señalando los principales problemas de cada ámbito y definiendo los objetivos y las medidas respectivas. Pensando en los insumos resultantes, cada mesa generó un informe que recogió y sistematizó el conjunto de propuestas emanadas a lo largo de este proceso, como base sustantiva para la formulación de la Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020. Finalmente, de todo este titánico trabajo descrito, decantan 87 medias explicitadas en la Política, que se distribuyen en cinco ámbitos distintos:

- a-. Lectura (25)
- b-. Creación (15)
- c-. Patrimonio bibliográfico (9)
- d-. Industria e internacionalización (29)
- e-. Marco jurídico e institucional (9)

Si bien pudiera pensarse que un plan de trabajo tan acabado, tan estructurado, que convoca e integra tan variados gestores y niveles, no debiese tener cuestionamientos de participación o representatividad, sin embargo, para quien trabaja en el ámbito educativo escolar – inclusive en el mundo universitario- no tardará en reconocer la ausencia de dos actores fundamentales para que este gran proyecto país funcione: docentes y estudiantes. Si el objetivo era recoger propuestas para mejorar y ampliar el acceso al libro a toda la población, la pregunta que salta es ¿cómo es posible dicha empresa sin estos sujetos?

Partiendo por los/las docentes, ninguna de las instituciones mencionadas es un punto de encuentro u organización del profesorado. Se podrá argumentar que, en más de una de estas instituciones, públicas o privadas, participan algunos profesores, sin embargo, debemos recordar que no son los lugares desde donde canalizan las inquietudes y problemáticas del gremio. Cuál es entonces el espacio destinado para una perspectiva pedagógica de la lectura. En lo que respecta al estudiantado, la situación es más violenta aún, como ya lo vimos en apartados anteriores, pareciera ser que estas directrices discursivas están pensando en la cualidad ciudadana del lector, en la inmediatez de acción, por lo tanto, los estudiantes secundarios no califican en la discusión del diseño, quedando marginadas las experiencias más contemporáneas de lectura.

En definitivas cuentas, nos encontramos con una anulación intencionada, un olvido programado, pero no total. Se excluyen a estos sujetos del proceso de diseño del proyecto, pero se los necesita e instala en otros lugares más relacionados con la ejecución o recepción de éste, concepción absolutamente jerarquizada y vertical de la mayoría de las dinámicas públicas del Estado, siendo coherente con la lectura de los docentes como ejecutores de diseños prefabricados y los estudiantes como receptores pasivos de las disposiciones de gobierno. Los educadores quedan relegados dentro de toda la Política a su categoría de mediadores de la lectura, mientras que los/las estudiantes se convierten en los/as destinatarios de todo el accionar, entes pasivos tanto dentro como fuera de la escuela. Esta situación puede entenderse mejor al observar el segundo apartado de Plan, sección que menciona quienes son los *destinatarios de la política*, momento en que llamativamente nos reorientamos hacia las comunidades educativas:

- Comunidad educativa: estudiantes y personas vinculadas al sistema educativo.
- Mediadores de lectura, entre estos, bibliotecarios, docentes, familia.
- Usuarios de las bibliotecas públicas y comunitarias.
- Grupos específicos que convergen en espacios no convencionales de lectura.
- Poblaciones de zonas aisladas y en situación de vulnerabilidad.
- Familias, con especial énfasis en madres, primera infancia y adultos mayores.
- Comunidades de pueblos originarios. (Política 2015-2020)

En este intento por visibilizar la presencia y participación de los sujetos en cuestión, por observar las temáticas centrales de las políticas, se construyeron dos *nubes de palabras* (una por cada documento)<sup>30</sup>, es decir, representaciones visuales de las palabras que conforman un texto, en donde el tamaño es mayor para las palabras que aparecen con más frecuencia. El resultado no fue muy distinto del que ya se ha descrito, poca o nula presencia de sujetos en el centro del escrito -contrario a lo declarado desde un comienzo- y mayor relevancia a las instituciones. Nos encontramos en este momento con un conflicto, el contenido manifiesto del texto queda contradicho en su análisis, la superficie significativa entra en crisis con ciertas zonas de opacidad. En el total del Plan la palabra “docente”<sup>31</sup> y “estudiante”<sup>32</sup> aparece aproximadamente 20 veces, en su totalidad, la finalidad comunicativa es reconocerlos como “público objetivo” de las acciones realizadas por otros agentes. En el documento de la Política la palabra “docente” aparece mencionada tres veces mientras que “estudiante” en ocho ocasiones. El sentido comunicativo es exactamente el mismo, un punto de llegada.

---

<sup>30</sup> Imagen 1 corresponde al Plan. Imagen 2 corresponde a la Política.

<sup>31</sup> Se considera en el conteo otros sinónimos de docente, como profesor/a.

<sup>32</sup> Se considera en el conteo otros sinónimos de estudiante como alumno/a.



Para finalizar este apartado, sería importante destacar la centralidad de los especialistas técnicos en el ADN de los documentos, ya que la redacción final, pese a todas las contraindicaciones, estuvo a cargo de una Mesa Técnica, entre cuatro paredes: “integrada por dos miembros del Consejo Nacional del Libro y la Lectura, su secretaria ejecutiva, dos profesionales de dicha Secretaría y tres profesionales del Departamento de Estudios del CNCA.” Cabría preguntarse entonces si el factor participación no termina siendo un requisito, o un obstáculo para las democracias antes que una convicción política.

- **Validación de la Política: los discursos internacionales como marco de acción nacional.**

Al estudiar la conformación del Plan y la Política 2015-2020, nos percatamos rápidamente que en sus fundamentos habitan una serie de discursos de carácter universalista, antecedentes jurídicos y administrativos, que buscan justificar el modelo y el accionar mediante el acercamiento a estándares internacionales. Particularmente podemos rastrear estas referencias en la fase diagnóstica de la Política donde agentes como la Unesco, y principalmente la OCDE, logran instalar instrumentos de evaluación estandarizada como el programa PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, traducido del inglés), el estudio PIACC (Programa para la evaluación internacional de las competencias de los adultos) o el estudio IALS (Estudio Internacional sobre Alfabetización de Adultos), para dar cuenta de la situación lectora del país. Es importante destacar aquí la preeminencia del acercamiento estadístico al fenómeno de la lectura, dejando en claro que el interés está por sobre todo en el deber ser de la lectura, reflejado en sus indicadores, antes que en lo que realmente es o ha sido para los lectores, es decir en los significados.

Podríamos agregar a lo anterior el acuerdo internacional que ratificó Chile el 19 de marzo de 2007, que emerge de la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales -comúnmente llamada Convención por la Diversidad Cultural- que obliga al Estado:

“entre otras cosas a: “reconocer que la cultura no puede seguir siendo considerada únicamente como un subproducto del desarrollo, sino que debe ser vista como uno de los factores principales del desarrollo sostenible”. La Convención plantea un nuevo marco internacional para la gobernanza y la gestión de la cultura mediante: “el fomento de políticas y medidas culturales que fomenten la creatividad, faciliten el acceso de los creadores a los mercados internacionales donde sus obras/expresiones artísticas puedan ser debidamente reconocidas y aseguren que estas expresiones son accesibles al público en general”. (Política 2015-2020, p. 17)

Instituciones nacionales como el CNCA (mediante sus encuestas de comportamiento lector), Mineduc, la Agencia de Calidad o el SIMCE, se enmarcan en estas lógicas internacionales para constituir una imagen de la situación lectora del país. Por un lado, esta imagen ha servido durante mucho tiempo -discursivamente hablando- porque arroja buenos resultados al compararse con otros países de la región: “En cuanto al desempeño de los estudiantes chilenos, el Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes, ha permitido constatar importantes avances y el lugar preferente que ocupa Chile respecto a los países latinoamericanos.” (Plan 2015-2020, p. 19). Sin embargo, los resultados del año 2012<sup>33</sup> generaron preocupación dentro del gobierno, debido que la evaluación: “obtuvo un puntaje promedio de 441 puntos (el promedio OCDE corresponde a 500 puntos) y el 33 % de los estudiantes no logró el nivel necesario para participar completamente en la sociedad.” (Plan 2015-2020, p. 20). Estos resultados evidencian que la mayor parte de los estudiantes evaluados presenta dificultades al momento de “acceder a información explícita e implícita, comprender de forma global un texto, reflexionar y evaluar los contenidos de lo leído, entre otras tareas de lectura.” (Plan 2015-2020, p. 20). Estas constantes mediciones, van a terminar por definir la posición del Estado, generando compromisos de acción y definiciones conceptuales en base a principios que determinara previamente la comunidad internacional. Por lo tanto, las grandes potencias económicas mundiales establecen hegemónicamente cuáles son los principales temas, desafíos y

---

<sup>33</sup> Chile ha participado en PISA en los ciclos 2001, 2006, 2009 y 2012, 2015 y 2018

objetivos que deben ser puestos en agenda, para orientar el diseño y la implementación de las políticas.

Para completar el panorama de alineamiento mundial, habría que sumar el contraste entre la realidad nacional y la de otros países catalogados como desarrollados: “En relación a los países desarrollados, Chile presenta bajos índices de lectura y comprensión lectora, que manifiestan y reproducen una historia de desigualdad social, cultural, política y económica. Esta realidad nos plantea un enorme desafío en la construcción de una sociedad democrática, plural, diversa y desarrollada.” (Política 2015-2020, p. 18). Si se mira en perspectiva, hasta ahora ha resultado ser una tendencia el hecho que los resultados de los países hispanohablantes estén debajo de los esperados, por lo tanto, lo habitual es que al presentarse y conocerse los valores por los medios de comunicación se cree una corriente de insatisfacción y una demanda de trabajar para mejorar el rendimiento de los alumnos, por lo que las políticas terminan mostrándose como una necesidad. Sobre este último elemento, cabría agregar que se vuelve más conflictivo aún por el cambio de administración política en el gobierno cada cuatro años, ya que al representar lineamientos políticos (relativamente) distintos, se abandonan o invisibilizan los trabajos realizados con anterioridad. Esto es lo que ocurre con la política actual, al ser enviada durante la administración de Bachelet, durante el gobierno de Sebastián Piñera pareciera ser que queda suspendida o dormida, tanto así, que en las escuelas desconocen el accionar de esta política.

En su conjunto, todos estos resultados entregan un panorama desfavorable respecto a las prácticas letradas del país, situación que vive su correlato desde los modelos nacionales de medición como el SIMCE, donde “la mayoría de los estudiantes chilenos, de los distintos niveles que esta medición censal evalúa, se sitúa en los niveles *insuficiente* y *elemental* en relación con los aprendizajes esperados en lectura según las bases curriculares vigentes.” (Plan 2015-2020, p. 20) Con resultados cuantitativos como estos, la escuela pasa a estar en el centro de los conflictos sociales del país, ya que la mayor parte de quienes asisten a la escuela están por debajo de las expectativas que el currículo exige, circunstancia que permite, entre otras cosas, hacer del espacio escolar un centro de experimentación.

Habría que revisar cómo entonces se construyen culturalmente los calificativos de buen o mal lector, antes que buscar comprender el valor que la lectura tiene en la construcción de subjetividad, es por esto por lo que proliferan las alarmas catastrofistas.

Ahora bien, habría que ser cautos en aceptar de buenas y a primeras la política pública como el instrumento que permitirá librarse por sí mismo de todos los males, que resolverá esa distancia entre lo deseado y lo real. Los motivos de suspicacia radican en dos situaciones particulares, por un lado, este diagnóstico catastrófico lleva a pensar que la manera en que hoy se están haciendo las cosas no es la correcta, por lo que se establecen las disposiciones para un nuevo escenario, sin embargo, no sabemos muy bien cuáles son los logros, estrategias, dificultades o actividades que cada comunidad presenta. Profundizando un poco más, sería fundamental tener conocimiento de los y las lectores empíricos que hay en nuestras comunidades, más allá de los resultados en oficios y pruebas que dirigen la lectura hacia una práctica monolítica, instrumental, en función de la productividad.

Por otra parte, el desafío de la Política radica en aumentar los índices de lectura, porque considera, indiscutiblemente, que hay una relación directa entre el capital cultural y el capital económico de las personas y sus prácticas letradas. Sería interesante aquí contrastar y evaluar la falta de lectura con otras actividades que impiden o dificultan una mejor distribución del capital económico. ¿Es posible pensar dentro de nuestra cultura que la lectura, en su más amplio espectro, mejorará inmediatamente la adquisición de capital económico? ¿Cuántos criterios más habría que estudiar para pensar la distribución económica en el país y qué lugar ocupan allí las prácticas letradas?

Finalmente habría que observar con atención si las metas que se propone este despliegue político tienen relación con los objetivos concertados sobre la base del diagnóstico. Cuando la misión explicitada en un proyecto se centra en “reconocer y visibilizar la lectura como derecho y práctica que contribuye a acortar las brechas sociales y culturales dentro del país”, entendemos que estamos hablando de un fenómeno complejo, que no se resuelve exclusivamente con aumentar cuantitativamente el consumo de lectura,



sino más bien con comprender los sentidos o significados que hay detrás de las prácticas culturales, por lo mismo es confuso encontrarse con estos objetivos:

- Alcanzar el 100 % de Planes Regionales de la Lectura diseñados y en implementación en cada una de las regiones del país.
- Aumentar en un 10 % la población que declara leer libros en formato impreso, por motivos de estudio o trabajo o por entretenimiento u ocio
- Aumentar del 26 % al 28 % la población que declara leer libros en formato digital.
- Mejorar la ubicación que ocupa la lectura entre las actividades habituales en el uso del tiempo libre de las personas.

Lo primero que llama la atención es considerar que las metas de toda una política estén orientadas hacia la superación de los valores numéricos de la Encuesta de comportamiento lector 2014 (CNCA), aunque lo declarado en un comienzo respondía a mejorar la participación ciudadana. Esta línea base sobre la que se construye la Política, deja al descubierto los verdaderos intereses de gobierno, poder tener una cifra que valide todos los esfuerzos que se puedan hacer. Este es el lenguaje que se utilizó desde un comienzo para sustentar el diagnóstico y es el que se utiliza para evaluar la eficacia de un proyecto de gobierno.

- **Objetivos del Plan y la Política: una encrucijada entre lo declarado y lo real.**

Cuando revisamos los objetivos de cada escrito, nos llevamos una gran sorpresa en contraste con lo expresado. En cuanto al Plan, queda manifiesta la imperiosa necesidad de beneficiar a la población sin que eso implique la anulación de su participación en la implementación: “Favorecer el ejercicio del derecho a la lectura, en todos los formatos y soportes, propiciando y visibilizando la participación ciudadana en la implementación del Plan Nacional de la Lectura y en los Planes Regionales de la Lectura.” (Plan 2015-2020, p. 29). En cuanto a la Política se afirma algo similar, ya que es necesario crear las condiciones para que la participación y el acceso de la ciudadanía pueda ocurrir: “Crear las condiciones para asegurar a todos los habitantes del país, incluyendo a los pueblos originarios con sus

lenguas y a las comunidades tradicionales, rurales y de inmigrantes, la participación y el acceso a la lectura, el libro, la creación, el patrimonio y los saberes, protegiendo y fomentando la diversidad cultural y territorial, con equidad e integración social.” (Política 2015-2020, p. 26)

Dentro de la política de modernización del Estado está hacer más participe a distintos actores públicos. La complejidad y diversidad de los propios actores implica que las probabilidades de éxito de la dicha articulación dependen, en buena medida, de una correcta gestión, que articule y piense el desarrollo social desde los sujetos. Uno de los primeros elementos a revisar serían las múltiples representaciones e intereses que los distintos actores tienen en torno a la importancia y fomento de la lectura.

Junto con lo anterior, habría que revisar la falta de esquemas de participación válidos y efectivos que permitan el diálogo y la confrontación de las diferentes definiciones y soluciones a los problemas. Por último, debiese considerarse la falta de claridad y consenso sobre las rutas instrumentales para atender la definición del problema. Sólo desde aquí se hace posible pensar un accionar conjunto y significativo.

Es claro que hay una preocupación desde las instituciones por definir los medios para instrumentar una política pública de lectura consistente. Sin embargo, el valor que se da a las representaciones o esquemas cognitivos y discursivos a través de los cuales se explica la naturaleza y relevancia de la lectura, no está tan claro. El variado repertorio de acciones que se desprende del análisis de la información suministrada por los actores consultados requiere ser valorado críticamente, para que resulte útil al gestionar una política pública de lectura.

Los sintagmas nominales que se utilizan están articulados con el adjetivo indefinido “todos” aunque, como ya se explicó, esto no fue lo que ocurrió desde un comienzo, situación que dificulta una realización cabal. Se le puede reclamar al Estado entonces no estar aprovechando suficientemente todo el potencial que tiene en la gestión de las políticas. La principal demanda pasa por tener un conocimiento más profundo sobre las iniciativas que se adelantan desde las organizaciones de la sociedad civil a favor de la

promoción de la lectura y que las políticas se nutran y capitalicen lo aprendido en estas experiencias. Que se invierta el orden, de abajo para arriba, pero que sea tanto en lo que se declara como en lo que se realiza.

- **La definición de lectura según la Política y el Plan.**

El Plan y la Política que analizamos en este estudio trabajan a partir de una determinada definición de lectura que considera varias capas de entendimiento que pasamos a revisar:

“La lectura es una práctica social y cultural que se desarrolla en diversos contextos e instancias en la vida de las personas. Su propósito y motivación son amplios, desde el ocio y la entretención hasta metas laborales y educacionales. A su vez, la lectura constituye una herramienta fundamental para el desarrollo de la personalidad y de habilidades sociales y cognitivas, las cuales contribuyen a la convivencia en democracia y abren oportunidades de desarrollo para los individuos.” (Plan 2015-2020, p. 17)

Desprendemos de la definición, que la lectura, entendida como una práctica social y cultural, considera que el acto de leer se transforma en una acción multifacética e histórica, que asume formas que hasta hace un tiempo atrás podían ser impensables y que mañana podrían volver a mutar. A su vez, considera las acciones letradas como un factor habilitante para la participación de las distintas comunidades en la sociedad actual, por lo mismo, reconoce que el acceso al libro y la lectura son un derecho, y quien debe garantizarlo es el Estado.

Esta reforma en el ámbito de las prácticas letradas reconoce en su centro la complejización del acto de leer en el marco de la sociedad contemporánea. Comprende que, para hablar hoy de la lectura, hay que plantear la superación específica del texto impreso o del libro como soporte de lectura: “La lectura no se reduce a los textos impresos o a la comprensión de lo escrito, sino que integra códigos visuales y digitales, múltiples formatos (libros, cómics, revistas, periódicos) y soportes. Es en su realización más amplia una práctica para lograr habilidades y competencias.” (Plan 2015-2020, p. 11). El discurso

nos plantea que, ante el enrevesamiento de los modos, formatos y soportes, no solo son importantes las transformaciones institucionales, sino que se hace necesario pensar una participación más activa de los/las lectores, principalmente en el ámbito del desarrollo de nuevas y mayores competencias de lectura: “Se requiere que las personas no solo sean capaces de decodificar el significado de las palabras, sino que también se espera que sean capaces de manejar información de distinto tipo, leer comprensivamente los textos, comunicarse de forma eficaz, resolver problemas, desarrollar un pensamiento crítico, interpretar y evaluar los mensajes de los medios de comunicación, responder a un entorno en constante cambio, entre otras tareas.” (Medina y Gajardo, 2010 en: Plan 2015-2020, p. 18). Es posible entonces reconocer una demanda a la población por parte del gobierno, convertir a la lectura en una herramienta productiva, a partir del trabajo con textos más complejos y disposiciones desconocidas. Esto ocurre porque el gobierno piensa el doble alcance de la lectura, su incidencia tanto en el progreso educativo de los sujetos como en el desarrollo económico de los países.

Se explicita por otra parte, que lo que se propone dentro de la Política es una tarea a contracorriente, porque la lectura no tiene el mismo valor o centralidad entre las actividades humanas que se realizan cotidianamente. Una vez más se vuelve sobre datos estadísticos para sostener esa afirmación: “Según los datos de la Encuesta 2014, ver televisión es la principal actividad realizada por los encuestados en su tiempo libre (un 62 % de los consultados mencionó esta opción entre sus tres preferencias) mientras que la lectura de libros se encuentra en la séptima ubicación de preferencias con un 17 % y la lectura de diarios o revistas es declarada como una de las tres actividades preferentes solo por un 9 % de los encuestados.” (Plan 2015-2020, p. 22) En relación con esto último, se entiende a través del discurso que la expectativa de la Política está en estremecer los hábitos lectores de los chilenos/as, situación que requiere fuertes incentivos y un conocimiento cabal de los sujetos del país. En consecuencia, solo bastará decir que, si bien se puede reconocer un proceso sistemático de levantamiento de información sobre los lectores, orientado a la diversidad cultural y territorial del país, quedó apartado un grupo social que, según sus propios datos estadísticos, es quien más lee: “Según la Segunda

Encuesta de Comportamiento Lector 2014,8 los porcentajes más altos de lectura de libros por motivos de estudio se sitúan en los rangos etarios de 9 a 13 años (93,8%), 14 a 18 (77,3%) y 19 a 25 años (60,9%), cifras que pueden tener su explicación en el alto grado de escolarización esperable en estos tramos de edad.” (Política 2015-2020, p. 18)

- **Líneas estratégicas: un espacio para habilitar el saber docente.**

A partir de los documentos podemos revisar que hay líneas estratégicas como principios orientadores en la propuesta de acciones y programas. Son los ejes principales, que comprometen a distintos sectores y agentes involucrados en la lectura, con el propósito de abordar a la población en su diversidad, lograr mayor cobertura y garantizar la continuidad del Plan en el tiempo. Se definieron cuatro: Acceso, Formación, Estudios y Comunicación, los cuales pueden ser descritos de la siguiente forma:

**Acceso:** refiere a la formulación de acciones y programas que garanticen el acceso a la lectura de todos los habitantes del país, mediante la vinculación entre las personas, mediadores y creadores, con una amplia variedad de textos. Se piensa en acciones que puedan trabajar primero sobre las oportunidades de encuentro entre creadores y lectores; segundo, que diversifiquen los materiales de lectura, apuntando a diversificar las experiencias; tercero, a la habilitación y mejoramiento de espacios propicios para la lectura.

**Formación:** este ámbito está pensando en los encuentros en las cuales los mediadores cumplen un rol fundamental en facilitar, acercar, promover y desarrollar el hábito lector en públicos diversos; por lo tanto, una línea estratégica es la capacitación constante de quienes ejercen el espacio de mediación lectora.

**Estudios:** Considera la generación y difusión de conocimiento (investigaciones, seminarios, encuestas, etc.) que aporten a la toma de decisiones y definiciones sobre las materias que conciernen al campo de la lectura como, por ejemplo, hábitos y comportamiento lector, uso de bibliotecas, rol de los mediadores, nuevos formatos y soportes, entre otras.

**Comunicación:** visibiliza, pone en valor y difunde información sobre la lectura y las acciones del Plan por medio de diversos soportes que posibilitan el diálogo, la comunicación y participación de las personas en los espacios de convergencia de la lectura.

De estas cuatro estrategias sería importante destacar y profundizar sobre la tercera, la vinculada a los estudios, porque se piensa desde los discursos el espacio y la posibilidad de perfectibilidad de la Política. Lo que no considera es que quienes podrían hacer un mejor trabajo de investigación de campo, por su proximidad a los eventos de lectura, son los docentes, pero en una calidad de intelectuales activos. Estudios como éste pretenden ser un aporte hacia la reivindicación de los/las docentes como sujetos capaces de construir conocimiento a partir de la reflexividad de sus prácticas. Es importante en este punto señalar que la formación profesional de la docencia ha abandonado ese campo, como una herencia nefasta de la instalación ideológica dictatorial.

- **Evaluación y seguimiento: de qué estamos hablando.**

El último apartado de análisis del Plan y la Política dice relación con la importancia que se le da a la “evaluación” dentro de los documentos. Se habla de elaborar un instrumento de seguimiento y evaluación constante y semestral que permitirá verificar el avance y cumplimiento de las medidas comprometidas. Cabría preguntarse qué tipo de evaluación es la que se está vislumbrando. Si volvemos sobre la lógica de la gestión pública, esta debiese ser realizada por un método sólido y por profesionales de la materia que puedan generar recomendaciones para mejorar la eficacia y la eficiencia en las acciones de gobierno. Sin embargo, la modalidad que se plantea en el texto es el seguimiento concertado que se diferencia de la supervisión o el control que debe realizar el propio Estado sobre los servicios que tiene responsabilidad de suministrar a la población. En esta dinámica el Estado y la sociedad civil organizada tendrían responsabilidades distintas y complementarias. Este esfuerzo conjunto cumpliría una función vital en el establecimiento de alianzas para la implementación de las medidas de la Política, monitoreando su avance y proporcionando aportes en ámbitos complementarios a los estatales.

En lo que respecta propiamente al seguimiento, se declara utilizar el Sistema de Monitoreo de Desempeño Institucional (SIG), lo que implica obtener información y análisis sobre la base del cumplimiento de las metas. Junto con lo anterior, aparecen los encuentros anuales y el seguimiento en terreno de las acciones y programas. Todas estas estrategias funcionan bajo la medición de indicadores. Pareciera ser que lo más importante es conocer los avances en objetivos y metas y mostrar resultados y garantizar la continuidad del Plan (Plan 2015-2020)

En cuanto a la evaluación esta tiene un carácter continuo en cada una de las etapas y programas. Se valora la forma sistemática y objetiva de un programa o política en curso o finalizada. A su vez, entrega información relevante para determinar la idoneidad, el cumplimiento de los objetivos, la eficiencia, la eficacia, el impacto y la sostenibilidad. En otros términos, nos enfrentamos a un modelo de rendición de cuentas (*accountability*) con relación a los resultados, lo que asociamos rápidamente con la marketización del sistema público o en otros términos con la nueva gerencia (*management*) pública, visión privatizadora de lo público que busca introducir el ideario empresarial en los asuntos de gobierno, desarrollando principios de competencia en la provisión de bienes y servicios. Aunque estemos pensando en una gestión de lo público, los propósitos se orientan a la renuncia al gobierno político, adaptándose por hacer una gestión económica.

Esta forma de accionar no sería muy distinta de lo que hemos visto en cuanto a gestiones particularmente educativas: “En esta línea se establecen procedimientos de acreditación de escuelas, incentivos al desempeño en la gestión, esquemas de asistencia técnica externa focalizada (lo que abre un mercado de ofertas de asistencias técnicas ATE), exigencias de *accountability* (rendición de cuentas), y *benchmarking* (evaluación y comparación de prácticas).” Finalmente, se podría plantear una contradicción entre los ideales explicitados en los textos y los objetivos y formas en cómo se piensa la política pública. Se puede afirmar que, en el país más mercantilizado de América Latina, las políticas hacia la población no pueden sino ser mercantiles.

### 5.3. Análisis del discurso de los/las docentes.

*Se trata de volver a leer, de imaginar una comunidad de lectores a la que pertenezco, donde los libros van y vienen, entre mis amigos y yo, entre mis colegas y yo, entre mis alumnos y yo. No hay rutina que les pueda poner freno a esta posibilidad de ser traficantes de cultura. No hay mandato institucional, no hay currículum lo suficientemente eficaz que nos distraiga de aquella pasión inicial. No hay prescripción que pueda entorpecer una relación vital con la cultura*

Gustavo Bombini

- **Los ideales de la lectura: una encrucijada entre voluntad y obligación.**

Revisar los discursos de los/las docentes es una actividad de por sí significativa, pero asume valores más intensos cuando es posible estudiar las dinámicas y visiones de todos los sujetos que componen una unidad de significado mayor, como lo es el Departamento de Lenguaje y Comunicación de una determinada institución escolar. Es significativo para este estudio ya que son los y las llamadas a orientar y tomar las decisiones referentes a la lectura dentro de la escuela, por extensión, son quienes pueden dar cuenta, de una manera más cabal, tanto de las disposiciones como de las realizaciones de las actividades vinculadas a este campo del saber.

El primer elemento que se presenta de forma significativa en esta investigación dice relación con la multiplicidad de sentidos y valores que movilizan el acto de leer, lo que podríamos denominar las representaciones de la lectura. Cuando se les consulta a los docentes sobre este tema, nos encontramos con un abanico de posibilidades que van desde categorías relacionadas con el placer: “yo personalmente siempre he pensado que la lectura tiene que ser un goce ...” (GF-P3), hasta otras que se disponen a una transformación del ser en su sentido más profundo: “que encuentren que un libro como que las cambia, no en el sentido de que van ser una persona distinta o nueva, sino que hay algo en sí que le hizo cuestionarse ciertas cosas acerca de su existencia” (GD-P4). En medio de estas afirmaciones, encontramos también la lectura descrita como *un despertar* “...hubo una chispa, algo... hay gente que despierta en la lectura y no para más” (GF-P2); como un *proceso creativo* “la lectura ... es el poder crear mundos distintos al que nosotros vivimos



cotidianamente” (GF-P1); o como una *instancia de descubrimiento* “yo espero que ellas descubran en la lectura” (GD-P6). Definitivamente no hay acuerdo en qué debe movilizar la lectura, en cuál es el motor de la acción, sin embargo, hay consenso en que, a lo menos en la escuela, estas formas de lectura ocurren muy poco, con dificultad, o simplemente no ocurren, apareciendo la primera contradicción entre lo deseado y lo real. Lo ideal queda desplazado a un horizonte de expectativas: “...yo creo que esa es la lectura que busco alcanzar...” (GD-P4).

Siendo múltiples los sentidos de la lectura, también lo son los motivos que no permiten la realización ideal de la lectura, sin embargo, asoma como una constante el enfrentamiento de la dicotomía *voluntad-obligación*. Todos los valores ideales que se desplegaron a la hora de pensar las motivaciones de lectura, que responden a la voluntad de leer, quedan atravesados por la condición laboral de tener que entregar lecturas obligatorias a las estudiantes, condicionando al campo educativo, desde un comienzo, como un lugar asimétrico, un tanto árido y de disputa (tema que se desarrollará en el segundo punto), generando malestar y hasta contradicción en los sujetos que deben ejercer esa acción: “se me produce una paradoja porque no soy partidario de “obligar” a las estudiantes a tener que leer un libro mensual, la lectura, a mi juicio, es como creer en dios, es algo que no se puede obligar, que se puede estimular, se puede condicionar un poco, pero, hoy en día creo que no, no va por ese lado, por ese camino...” (GF-P2), “lamentablemente, tenemos que caer en la obligación y como dice ... , una lata que tener que obligarlas a leer cuando eso debería nacer de ellas mismas, leer por querer leer no más, y da lo mismo”(GF-P3).

Ahora bien, es necesario agregar que las modificaciones de la lectura como práctica ideal pasan, por una parte, por su obligatoriedad, pero por otra y de la mano, por su carácter evaluado/calificado, lo que implica que como principio, no solo deben existir prácticas lectoras dentro de la escuela sino determinadas prácticas: “yo creo que igual chocan hartas cosas, con el tema de que sea obligatorio y claro que sea evaluado, como que hace que un montón de cosas se modifiquen”(GD-P4), “sería interesante saber si se debe calificar o no la lectura, no si se debe leer o otra cosa, de qué manera se califica y qué tipo de pregunta

hacemos en una prueba o qué sentido tiene saber tal o cual cosa de un determinado libro” (GD-P2). En este sentido es importante recordar el concepto de orden del discurso que reorganiza Fairclough a partir de las ideas de Foucault, como ese conjunto de prácticas discursivas asociadas con un dominio o institución social en particular, que establece límites y relaciones como la triada lectura-obligación-evaluación: “Las prácticas discursivas pueden estar demarcadas de forma relativamente fuerte o débil – los límites pueden ser rígidos o permeables, y las prácticas discursivas pueden entrar en varios tipos de relaciones...de complementariedad o de oposición” (Fairclough, 1995, p. 23-24).

Se reconoce entonces el disgusto por entregar a sus estudiantes la lectura bajo una categoría de *obligatoriedad*, sin embargo, esta condición de la lectura obligada termina por exceder lo estrictamente estudiantil – es una lógica de orden en la escuela- e interviene también en lo docente: “yo lo que he hecho, para *obligarme* a leer, porque lo reconozco, en mi casa no tengo tiempo ... todos los años me propongo el desafío de dar un libro al año a las niñas que yo no he leído, así yo me *obligo* durante el año también a estar leyendo, pero me cuesta muchísimo.” (GF-P3), “las alumnas me han obligado a retomar la lectura, porque hubo un tiempo ... un periodo largo, te estoy hablando entre cinco y seis años en que no leí nada, nada, ni el diario leía, nada y ahora como que estoy retomando la lectura mucho más activa” (GD-P3).

Podríamos afirmar entonces, que la lectura asume carácter de obligación dentro de la institución escolar, más aún dentro de la asignatura de lenguaje, situación que no presenta ninguna argumentación específica, siendo casi un criterio común, tanto a nivel individual como social. Es una condición dada como valor mínimo por un entramado bastante firme en la educación pública entre el Estado, la institución escolar y la disciplina de lenguaje y comunicación, que queda expresado de forma legal en los documentos ministeriales. Aún más, el discurso docente asume como un *ethos*, como un objetivo profesional el lograr que las estudiantes lleguen a un *topos*, a un *espacio-tiempo* llamado lectura, para lo cual pueden existir distintas estrategias o *caminos*: “yo creo que de todas maneras puede ser un camino para llegar, porque tú después vas dando otros pasos, que te van llevando a otras lecturas más complejas” (GD-P5), “es complejo, pero hay caminos

poh, la gráfica, la lectura gráfica, también es un camino bien interesante porque ahí hay mucho... muchos sentidos que están vinculados a esa lectura” (GD-P6), “quizá uno tiene que poner los indicios, las huellas para que las chiquillas o los chiquillos, en algún momento determinado, lleguen... por su propia cuenta, buscando esa lectura, pero es difícil, porque uno no tiene la certeza nunca de cuál va a ser el camino.”(GD-P4), “yo creo como siempre intentar llegar todo el público y eso es sumamente difícil, y que no sé te vayan cayendo chiquillas en el camino” (GD-P4).

El discurso de los/las docentes establece que frente a una serie de factores, que incluye la imposibilidad de motivación de las estudiantes, la inexistente voluntad de leer, una serie de fracasos metodológicos, entre otros, se termina por recaer en la obligatoriedad de la lectura asociada/justificada a/en la calificación: “en realidad cuesta motivarlas, yo siento que ellas yo les doy, yo trato de buscar lecturas dentro de lo que el ministerio nos propone, lo poco que yo también conozco... encontrar algo que las enganche, que les guste, me cuesta”(GF-P3)<sup>34</sup>; “...entonces, está salvándose para la nota y se leyó el resumen” (GD-P6). Se instala la obligación-nota como matriz que rige la lectura, ocurriendo algo a lo menos llamativo, recorrer este camino obligado -que suspende la voluntad-, llevaría a adquirir las habilidades y competencias que habilitarían a las estudiantes a (re)conocer su voluntad, a constituir su autonomía, pero proyectado en un espacio distinto al de la escuela, siendo esta última sólo un lugar de preparación: “tenemos que darle las oportunidades a todos los estudiantes que puedan acceder a ello y no partir de la premisa que hay ciertos estudiantes que no van a llegar” (GF-P2), “entonces tratar de hacer lo puentes y los cruces para que puedan acceder...” (GD-P6); “eso ... es una riqueza cultural que uno les da dentro del colegio y que lamentablemente no lo tienen en su casa ” (GD-P1). Habría una dialéctica compleja entre la noción de obligación y libertad que no se terminaría de resolver en el espacio educativo y que es extensible a su vez con otras problemáticas de la escuela que exceden a las prácticas de lectura en sí.

---

<sup>34</sup> Esta frase en particular no deja de ser alarmante ya que da cuenta de profesores con poca lectura en el cuerpo, situación que se agrava a la hora de hablar de la mediación en la formación de lectores/as.

- **La lectura en la escuela como espacio de (des)encuentro entre docentes y estudiantes.**

Las prácticas de lectura que ocurren dentro de la escuela posicionan a docentes y estudiantes en roles distintos de la realidad, sin embargo, en la misma medida que los diferencia, los instala en una constante dinámica de relación, es a razón de esto mismo que habría que revisar los reiterados movimientos dialécticos entre encuentro y desencuentro de los sujetos. Dentro del discurso de los docentes emerge con recurrencia las categorías de “desconfianza”, “resistencia” o “rechazo” a la lectura como un descriptor de su relación: “siento una desconfianza en lo que nosotros podemos proponer, porque, quizá por la diferencia generacional, porque ellas quieren hacer otras lecturas, pero me gustaría que ellas hicieran la lectura que uno propone, que confiaran en lo que nosotros le estamos tratando de dar” (GD-P5), “Yo tengo de las más chicas a las más grandes. Creo que hay un periodo en que a las alumnas no les gusta leer, o sea que uno les da el libro que sea e inmediatamente no.” (GF-P1), “...pero lo otro que yo también he notado que las chiquillas, como que los libros que uno les da, ellas de inmediato piensan que son libros fome, que son libros viejos, anticuados...” (GF-P3), “...además que cuando son más chicas tienen esa rebeldía, entonces ya, que una como profesora les diga que “tienen que leer tal libro” (enfatisa), eso como que ya les produce un rechazo.” (GF-P3).

Este rechazo-resistencia tendría entre sus fundamentos una gran cantidad de prejuicios que impiden el encuentro entre lectores: “... existe la idea como el prejuicio de que lo que me dan a leer en el colegio es fome y lo que yo puedo leer en mi casa es entretenido, no es cierto, a veces es todo lo contrario, pero, bueno, existe el prejuicio” (GD-P5), “...en cuanto a lo “fome”, pienso que se refiere muchas veces a que no saben de qué tratan los libros...” (GF-P1). Según los/las docentes, este prejuicio no solo corre por parte de las estudiantes, sino que sería reforzado, en algunos casos, desde las casas de las estudiantes: “...si ve a los papás que le dicen, que le compran un libro y le dicen ya Mamá, lee ... X cosa y el papá dice “oh, qué fome, el libro que vas a leer”, chuta , que pretende uno

como profesora si al final la cabra chica va a llegar acá y va a decir “uy qué lata profesora...” (GD-P1). Se instala en el sentir docente la noción de clientelismo por parte de las estudiantes y sus familias, donde, desde la lógica de la educación como un servicio, se permiten realizar un juicio de valor a las acciones realizadas por las profesoras.

Habría que observar también que los prejuicios expuestos en el habla docente, no solo circunscriben a la expresión de las estudiantes y sus familias, sino que aparecen también en el de algunos docentes, principalmente, cuando se refieren a las prácticas de lectura de sus estudiantes: “ahí topamos con la visión que ellas tienen, ellas lo único que quieren es divertirse, quieren la jarana, quieren la fiesta, quieren extralimitarse en una serie de cosas que no lo encuentran en los libros, entonces las lecturas que a ellas les gustan, son estas cosas simplecitas, muy light, que hablan justamente de estos temas, en un lenguaje vulgar”(GF-P3), “...por lo que me he enfrentado, creo que hay más o menos un 20 % de estudiantes que lee el libro que uno les solicita y que siempre están leyendo algo... el otro 80% o sea, no los lee, los termina leyendo siete alumnas y el profesor releendo el libro. Cuesta bastante motivar, ya en cuarto medio como que ya hay un porcentaje de un 60 % que siempre está leyendo algo.” (GF-P2). Operan así en el habla docente, algunos discursos globalizantes y generalizadores, discursos estadísticos y cuantitativos, para evaluar la condición de lectura de sus estudiantes, nos encontramos con visiones prefabricadas sobre la juventud, que exponen y exacerbaban el desconocimiento particular de sus educandos y que se condice con un entendimiento adultocéntrico que considera la adolescencia como esa etapa de formación, pre-ciudadana y reformable. En relación con lo dicho, es que podríamos reconocer la materialización de lo que Fairclough (1993) denomina colonización discursiva, ya que se aprecia en el ejercicio lingüístico de los docentes, términos y conceptos propios de la racionalidad económica, situación que es pesquizable en distintas instancias.

Otra de las dinámicas de interacción recurrente que se puede revisar en los discursos a la hora de hablar de las lecturas es la negociación. Siempre dependiente de las voluntades individuales de cada docente, las lecturas que se realizan en la escuela se presentan como el estado de las cosas, como lo dado por los docentes. Ante este fenómeno las estudiantes intentarían modificar el panorama haciéndolo más favorable a sus intereses y

subjetividades: “Busco transar con ellas algunos libros, con las más grandes en realidad, con tercero y cuarto medio. Me dicen “profe, por qué no leemos este libro” yo les digo “ya, déjame ver, déjame revisar si está en la biblioteca, le echo una mirada”, pero se los doy casi a final de año, tampoco a principio.” (GF-P1), “...yo le doy la lista, incluso “transo” porque las niñas me dicen, “podríamos leer esto, o esto otro”, yo digo ya, les doy el ensayo, que lean lo que ellas quieran, me da lo mismo... la verdad es que no lo converso mucho con las chiquillas, la verdad es que ellas lo solicitan, pero (risas) ahí soy tirana, se lee el libro que yo propongo...”(GF-P3). Llama la atención el verbo utilizado “transar”, llegar a una transacción implica realizar un acuerdo después de ceder en algo que en sus iniciales exigencias no se cree justo, situación que es muy distante al diálogo, al acuerdo o a la organización colectiva. Se logra reconocer una vez más un valor de jerarquización en torno a quienes regulan y permiten/impiden la libre circulación de la palabra. Es imposible no pensar en este sentido en la función del *especialista* en educación, tan criticado desde los discursos de las organizaciones docentes a la hora de observar el protagonismo que tienen los tecnoburócratas dentro de las gestiones del capitalismo financiero.

Esta compleja relación docente-estudiante mediada por las prácticas de lectura, da a entender que, por diferentes motivos (tiempo, voluntad, condiciones materiales, intereses, prejuicios, etc.), los docentes y las estudiantes se encuentran poco, o no todo lo que quisieran, además, dan a entender que conocen poco a quienes educan, siendo esta una situación por mejorar: “creo que es super difícil llegar a ese gusto, a ese placer, o a ese “electroshock” que te pude dar una lectura, porque no sabemos muy bien qué cosas quieren leer las chiquillas, son muy diversas y por lo tanto, eso como que te dificulta un poco poder leerlas de buena manera” (GD-P4), “muchas veces también cometemos el error de dar nuestras lecturas, pensando que van a llegar, en circunstancias de que no llegan” (GD-P5), “yo creo que hay que escuchar, porque tenemos una diversidad, no todas van a hacer la reflexión crítica-filosófica, no a todas le interesa la temática” (GD-P6). Conocerse poco puede canalizar por un lado en que no se logren escoger lecturas adecuadas para sus estudiantes o, por otro lado, afirmar de tajo que a estas no les gusta leer; situaciones

nefastas si se entiende que a través de la lectura se produce diálogo y desde el diálogo el entendimiento.

Atención, motivación, flojera son los primeros conceptos que se reconocen para nombrar las dificultades para establecer un diálogo fructífero con sus estudiantes. Sin embargo, y por suerte, no son los únicos elementos que conforman el escenario. Habría que empezar por volver sobre la intención comunicativa que hay sobre las prácticas letradas, sobre la búsqueda constante de querer comunicarse con otro, para lo cual es necesario desapegarse de los prejuicios y volver a intentar: “yo creo que hay que escuchar a las chiquillas, para mí ha sido super valioso, me he leído un montón de *Best Sellers* que nunca hubiera pescado y, al menos, puedo hablar desde una perspectiva incluso crítica acerca del texto con ellas, y puedo sostener un diálogo que antes no podía sostener, porque antes no tenía idea qué es lo que era, puro prejuicio.” (GD-P4), “hay que aprovechar, hay que aprovechar esos conocimientos que yo no tengo, que las chiquillas si lo tienen y se hace una clase un poquito más dinámica” (GF-P3), “me he llevado muchas sorpresas...lo que sí me ha gustado, que muchas de las niñas que me han recomendado, “profe es que léalo, es que tiene que leerlo” incluso me han prestado los libros, no los puedo no leer...” (GD-P3). Se reconoce la valoración docente al real encuentro con sus estudiantes, es posible afirmar que, si bien es el docente quien está llamado a dirigir y orientar las prácticas de lectura en la escuela, dicha situación sólo es posible en un trabajo colaborativo con sus estudiantes, tornándose uno de los principales sentidos dentro del trabajo. Es el docente en su función de mediador de la lectura quien transforma los caminos personales de las lectoras, sin embargo, al mismo tiempo este sujeto se transforma, deviniendo sujeto histórico. Uno de los mayores deseos de los docentes es poder, mediante su práctica, afectar a otros, en este caso, a otras, “... tocar esa fibra y preguntar qué en realidad es lo que las personas les gusta leer...” (GD-P5), lo que permitiría cargar de sentido su labor inmediata y proyectar posibilidades a futuro: “Y que ojalá vayan vinculando cosas, que lleven a su autocomprensión o a lo que nos está pasando como sociedad con las cosas que están leyendo, yo creo que, por lo general, por lo que he conversado con las chiquillas, ellas se

entienden poco, entonces, me gustaría que encontraran un texto que les ayudara a comprenderse un poco” (GD-P4).

En relación con lo dicho, sería imposible hablar de encuentros si no reconocemos la doble direccionalidad del término, la transformación de ambos sujetos. Si bien es importante dentro del discurso docente el reconocimiento de los cambios en las estudiantes a partir de su mediación en la lectura, con igual potencia aparecen las modificaciones de los docentes gracias a las estudiantes: “gracias a las chiquillas leí *Bajo una misma estrella* y pensaba que era peor de lo que realmente fue, entonces siento que muchas veces también me han hecho actualizarme y leer cosas que yo no hubiera leído”, “cuando yo ingresé acá me recomendaron y eligieron el *Almuerzo al desnudo* que es un texto de Burroughs, y que el loco lo escribió drogado, entonces es una volá pitiadísima y, sin las chiquillas, no lo hubiera leído”, “una de las chiquillas eligió *La elegancia del erizo* cuando ingresé y me lo leí y para mí fue un libro que me dio fuerte, duro y fue bacán compartir esas lecturas, entonces, yo creo como en todas las cosas hay como más resonancias”(GD-P4). Las implicancias que tiene una buena lectura, más aún si viene acompañada de un encuentro con otras lectoras, es sin duda la transformación del sujeto. Quizá sea esta una de las áreas más importantes del producto del trabajo docente, un producto-relación (Martínez, 2000), basado en los verdaderos espacios de comunicación humana.

Finalmente, en la dinámica de encuentros y desencuentros de los sujetos en torno a las prácticas letradas de la escuela, emergen nuevas condiciones hacia el espacio, transformaciones de lo dado a partir de lo dándose, y que ya no ocurre desde el ámbito neoliberal de la negociación, sino más bien desde la exigencia, desde la demanda de nuevas condiciones. Una de esas experiencias, quizá la más importante, ocurrió durante las movilizaciones estudiantiles de 2018, particularmente, en lo que refiere a las modificaciones culturales propuestas por el feminismo. Dentro de las posibles esferas de transformación, las estudiantes reflexionaron sobre la distribución de género en las lecturas de la escuela, más aún en un establecimiento donde se educan exclusivamente mujeres: “se escuchó a las estudiantes, en cuanto a lo que hay que hacer acá, se hizo un protocolo,



un petitorio que tenemos que cumplir, de modificación, de diez libros, cinco y cinco. Ahí se puede ver como la contingencia ingresa en la escuela y modifica las prácticas.” (GD-P2), “...entonces nosotros tenemos que ir haciendo esa recopilación para poder introducirla a la sala de clase porque eso ya es una demanda desde nuestras estudiantes, poder incorporar más literatura escrita por mujeres...” (GD-P5). Se puede reconocer en el discurso docente la obligatoriedad de transformar sus dinámicas porque otra subjetividad distinta constituyó un nuevo orden de las cosas.

- **El enfrentamiento entre una tradición clásica y las literaturas contemporáneas.**

La palabra *canon* (proveniente del latín *kanon*, regla o vara para medir) define al conjunto de obras artísticas clásicas que conforman lo que socialmente entendemos por “alta cultura”. Esto quiere decir que, por determinadas características formales, de originalidad o calidad, han logrado trascender las épocas y las fronteras de producción, resultando universales y siempre vigentes. Sobre esta definición se organiza gran parte de la propuesta curricular nacional, más aún en el ámbito de la lectura, donde se seleccionan los textos que deben circular dentro de la escuela, situación que no debiese quedar exenta de discusión: “nosotros tratamos de dar una cosita un poquito más culta, un poquito más de otro nivel, para que ellas también aprendan un poquito de palabras” (GF-P3), “... la cabra chica ¿cuándo se va a leer un *Quijote*? ¿cuándo va a leer una *Divina Comedia*? ¿se la va a leer en la universidad o cuando salga de 4to medio?, no, no sé la va a leer, entonces resulta que después va a ver una película que hay una intertextualidad de la *Divina Comedia* y todos van a hablar y esta va a estar colgada porque no va a tener cómo...” (GF-P1), “Creo que es la única instancia, el único rato del día en que hay que utilizar un registro culto formal, aunque sea la clase de lenguaje, hay que leer libros, ojalá más clásicos...” (GF-P2), “Yo digo porque todo tiene que ser tan light, tan práctico. Digo, démosle también un minutito a la cultura, porque estos clásicos, eso es lo que finalmente nos transmiten, tradiciones, costumbres, que se van perdiendo, pero que queden por último en el recuerdo.” (GF-P3). Dentro del discurso docente, hay una vertiente conservadora bastante fuerte que encarna y defiende esta tradición clásica, aunque la comprendan como un devenir que presenta

cada vez más complejidades: “...nosotros tenemos que ir en contra de la corriente de esa teoría que tienen los padres de que los clásicos son fomes, son retrógrados...” (GD-P1), “entonces yo creo que estamos entre eso, entre incentivar la cultura general, los grandes clásicos, las lecturas que para nosotros son como importantes, con ojalá llegar a las chiquillas, pero, a veces, como que se nota harta distancia.”(GD-P4) ¿El conflicto? Esta concepción de una “alta cultura” o “cultura oficial” instala, por una parte, el precepto de que todas las demás experiencias culturales que no se ajusten con esta tradición, que no se nutran de ella, que no se dirijan a ella, queden relegadas a un espacio periférico de la sociedad (en este caso, de la escuela). Quienes representan esta tradición “otra”, que, como ya lo hemos visto, dista de adaptarse a lo tradicional hegemónico -muchas veces se constituye o se significa en contra suyo-, que tiene sus propias experiencias y formas de realización, termina siendo la cultura estudiantil. Se configura así un campo donde reconoceremos tradiciones hegemónicas y subalternas.

Por otra parte, erigirse como defensor de una exclusiva tradición, moralmente superior, es asignarles valores apriorísticos e inmutables a determinadas producciones culturales, como si su existencia y circulación estuviese desligada de condiciones ideológicas, como si no dependiera de un entramado discursivo de poder que intencionan determinados sectores de la sociedad. Al mismo tiempo, es desconocer el rol activo que los/las lectores desarrollan al momento de leer, vinculando sus experiencias históricas, visiones de mundo, con las zonas indeterminadas que ofrecen los textos. En definitiva, la visión tradicional resguarda como el santo grial de significación el espacio del autor, mientras que, en la escuela, en la formación de lectoras críticas, debemos asistir a la constitución del espacio del lector/a, ya lo dijera Barthes: sabemos que para devolverle su porvenir a la escritura hay que darle la vuelta al mito: el nacimiento del lector se paga con la muerte del Autor (Barthes, 1994, p. 71). En alguna medida hay que expresar que esta comprensión de valores universales y apego al orden hegemónico descrito está directamente relacionada con la validez y con el estatus discursivo que portan en sí las prácticas letradas y la profesión docente en occidente, y que sin duda se han visto removidas con el despliegue del capitalismo mercantil.

Es tal la situación de asimetría cultural que se instala, que podríamos estudiar la conformación y valorización que estas culturas menores-subalternas tienen dentro de la escuela tradicional. Categorías como “lecturas livianitas” “lecturas juveniles” o mucho más preocupante, “lecturas basurita” son las conceptualizaciones utilizadas para referirse a las prácticas lectoras de ciertas estudiantes: “el tema que siempre vemos de los clásicos o las lecturas livianitas también es complejo como que, no sé en realidad qué es más importante, que lean, cualquier cosa, pero que lean, o que mejor no lean eso y lean esto otro, esa es mi visión del asunto.”(GD-P2), “... a uno como que le cuesta cuando a una le dicen “ahh deje leer “bajo la misma estrella” no se poh, los libros que son de “literatura juvenil”, son facilitos, son facilitos en términos de que no... de que te cuentan una buena historia y te identificai pero, no veo yo más allá, no hay una entrelinea...” (GD-P6), “Yo le digo a las chiquillas ... los libros “basurita”, entonces a ver, veamos el libro basurita, pero las escucho...hay que atender a aquellas que también quieren esa lectura basurita y que en algún momento de su vida a lo mejor van a llegar a otro tipo de lectura, a lo mejor jamás” (GD-P6). Podríamos reconocer en el discurso docente prácticas homologables a lo que Gonzales Casanova (2006) describe como “colonialismo interno” donde se dan relaciones inequitativas, de desigualdad y explotación entre sujetos, donde un determinado grupo hegemónico ejerce una relación de subalternidad con el otro, dislocando su lenguaje, sus significados y sus prácticas.

Existen a su vez otras comprensiones del fenómeno, visiones menos alineadas con el orden clásico de la lectura como única vía, o más desorientadas a lo menos, que dan espacio a pensar alternativas a la categorización desarrollada: “yo siento que, igual es un poco complejo elaborar un juicio de valor con respecto a la lectura de una persona porque a veces ese libro que leyó por muy, que uno considere que es “basurita”, fue significativo y tiene que ver con la autoestima de ellas...” (GD-P5), “siempre es difícil el tema de los clásicos porque, no sé si yo viera cine, no sé si empezaría por Chaplin por ejemplo, no se poh, porque sé que niñas de primero medio se quedarían dormidas a la mitad probablemente, aunque es un clásico, aunque el humor que el loco utiliza, después se ocupa como intertextualidad de todo el humor probablemente que se sigue haciendo, pero, cuál es la decisión que

tomai” (GD-P4), “... veí el programa y decí, chuta, de verdad hay puros clásicos poh y de dónde, por lo menos séptimo, octavo y primero medio ¿de dónde voy a sacar otras lecturas?” (GD-P1), “...ahora sí ... hay mucha literatura nueva, interesante, que las niñas tienen que leer y que nosotros tenemos que descubrir, sin embargo, nos pilla el tiempo...” (GD-P6). Estas comprensiones del fenómeno que parten por cuestionar su ejercicio profesional, que instalan preguntas problema al quehacer, abren riveras muy fructíferas para ser estudiadas, sin embargo, en el día a día no llegan a desplegarse con total potencia como un proyecto alternativo y orgánico, más bien, emergen asociado a una sensación de resignación y adecuación.

A partir de las últimas investigaciones sobre la lectura ya citadas con anterioridad, se considera que, para fomentar la lectura, es necesario realizar un trabajo de orden sociocultural, situación que implica un compromiso político que busque impulsar la reflexión, la construcción de nuevos sentidos y que permita desarrollar una mirada crítica frente a la realidad, pensando en una transformación tanto personal como social. Para que pudiese ocurrir lo anteriormente descrito, es fundamental repensar los materiales de lectura con los cuales se trabaja, debido a que, corriendo el riesgo de ser redundante, todo texto tiene entre líneas valores culturales que lo cargan políticamente. Siguiendo a Beatriz Robledo (2017) a la hora de hablar de lectura en la escuela, habría que saber diferenciar los conceptos de *promoción* y *animación*:

La promoción se considera un campo más amplio que involucra estrategias y acciones de tipo político, económico, administrativo, mientras que la animación se relaciona directamente con los materiales. Animar, dar ánimo, dar alma. Es decir, dar vida. Quien anima infunde soplo vital a los libros, pero también anima al lector a entablar una relación más personal con los materiales de lectura. (Robledo, 2017, p. 20-21)

En este sentido, la tradición que representa la escuela desde su valor hegemónico responde antes a una promoción de la lectura que a su animación o siguiendo a Paulo Freire (2006), a una comprensión bancaria del conocimiento, donde la estructura que subyace es

la de “sabios e ignorantes”, donde el docente, en su condición de sabio ejecuta una “donación” a sus ignorantes, lo que en otros términos, es la violenta absolutización del otro, debido que, como bien lo dice Freire, nadie lo conoce todo, ni nadie lo desconoce todo: “nadie educa nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador”. Esta situación aparece como conflicto en el discurso de los docentes con los cuales se conversó: “me lo estoy cuestionando siempre poh, qué cosa leemos y por qué leemos eso y creo que... nunca va a haber un texto que le haga eco a las cuarenta personas... lo que he hecho en esos casos... es como generar distintas lecturas, cosas que elijan ellas... aun así, como que nunca está acabado” (GD-P4).

En relación con lo dicho, se torna trascendental el estudiar las prácticas de estas tradiciones de lectura no-oficial, para lo cual es necesario que el/la docente asuma otras posiciones distintas a las de encarnar desde arriba el habla tradicional, que pudiese hacer de bisagra entre una cultura y otra, por lo que habría que encontrar nuevas zonas de interacción. Una de las situaciones que ha permitido pensar en otras formas de interacción ha sido la tecnología, campo donde el docente pierde por momentos su condición de receptáculo absoluto del saber: “...yo me siento como responsable de irles mostrando las posibilidades, los caminos, los cambios, y estar con la tecnología, pero por su puesto, o sea, ellas me van a tener que enseñar a mí, de verdad, no me niego en lo absoluto porque, son maneras también distintas de pensar, entonces, cómo no aceptarlas si son parte de la evolución.” (GD-P6), “O sea apoyando un poco eso que decía la Lore hay un montón de niñas que tiene cuenta en Wattpad y también se dedican a escribir, aparte de leer, y uno lo desconoce y como que tampoco valoriza esas lecturas, en un montón de sentido” (GD-P4), “... pero si uno está alerta, atento, puede descubrir cosas bacanes y las chiquillas puedan pasar por experiencia bacanes.” (GD-P4).

Como antinomia de la educación bancaria, emerge la educación problematizadora o liberadora, que parte de un presupuesto gnoseológico, es decir, donde se investigan y profundizan los principios, fundamentos y métodos del conocimiento humano, antes que la comprensión del conocimiento como cultura estática y verdadera, por lo mismo los educadores cambiarían de función: “... el papel del educador problematizador es el de

proporcionar, conjuntamente con los educandos las condiciones para que se dé la superación del conocimiento a nivel de “doxa” por el conocimiento verdadero, el que se da a nivel de “logos” (Freire, 2006, p. 62).

- **Sobre los obstáculos de la lectura en el ejercicio docente.**

Trabajar como docente en una escuela está bastante lejos de ser una práctica exclusivamente técnica o mecánica como algunos discursos contemporáneos creen o pretenden hacernos creer. Cuando hablamos específicamente de las prácticas lectoras de una comunidad, esto queda aún más claro. Seleccionar y trabajar con las lecturas de un grupo humano implica interrelacionar muchos factores a la vez, evaluar condiciones, interpretar información, generar propuestas, tomar decisiones y dudar mucho: “entonces hay hartas decisiones que uno tiene que tomar, que le guste, que no le gusta (las lecturas a las estudiantes), que va ligado al programa, más encima tengo que tener una nota, entonces son tantas las cuestiones que... accesibilidad (a los textos), nosotros aquí tratando de buscar los medios para tener las herramientas, ver el tema de género, entonces es muy difícil, fue muy difícil hacerlo, yo no lo hice, yo no lo logré, traté” (GD-P3), “...es un trabajo titánico, porque, primero a uno le tiene que gustar, o sea, si a ti no te gusta, no está pasando nada. Después, te gusta a ti, tienes que transmitir el gusto, aparte de transmitir el gusto, la conexión con otra literatura que sea más contemporánea tal vez, más, no sé más... más de escritoras... del gusto de ellas” (GD-P6), uno tiene que hacer malabares con lo que hay aquí, con lo que encuentras en internet, hay profesores que han fotocopiado algunos textos para pasarle a las niñas para que puedan leer pero no es la idea tampoco (GD-P1), “... hay un montón quizá de literatura nueva, pero que es cara, de difícil acceso, dónde la tení, cómo la entregai o cómo pueden llegar las chiquillas a esos textos. Internet ha sido una solución, pero no siempre, porque no todos los textos por ejemplo están así como en PDF o un formato digital, entonces aparte de lo difícil que es la toma de decisiones, muchas veces a eso se suma otro problema que es como el acceso a los libros que en Chile es como super complejo también, por lo caro que son y porque también atendemos a estudiantes como de un estrato socioeconómico que no es bajo” (GD-P4), “...hay mucha literatura nueva, interesante, que las niñas tienen que leer y que nosotros tenemos que descubrir, pero también nos pilla el

tiempo, nos pilla no sé por qué, los tiempos para poder entrar, leer los libros y estar al día con la lectura, entonces cuando eso no pasa, uno se queda con lo que ya ha leído y en lo personal” (GD-P6). La cantidad de capas de lo social que se entrecruzan cuando pensamos en programas públicos vinculados a la enseñanza de los distintos ámbitos de la literacidad, sumado con los intereses ideológicos y la diversidad de las comunidades educativas, configuran desde el discurso docente un campo laboral lleno de dificultades e inconvenientes.

Como ha quedado expresado, habría muchos factores que condicionan y dificultan el ejercicio profesional a los cuales se les denominará “obstáculos de la literacidad”. Esta serie de inconvenientes nos enfrentan a una sensación de precariedad de amplio espectro en el ejercicio de docencia y van configurando un escenario donde entendemos que hay algo que no termina de funcionar en la escuela. Pensar el lugar que ocupan los y las docentes es fundamental para deshilvanar y comprender (o aproximarse a) estos conflictos: un espacio que media entre las disposiciones nacionales y locales; un espacio que media entre la representación institucional y el estamento estudiantil; un espacio laboral que diluye cada vez más los límites entre el trabajo y el tiempo no productivo; un trabajo posicionado en el medio entre una tradición cultural y cambios sociales acelerados; un ejercicio laboral que tiene poca claridad (y control) sobre la especificidad productiva de su acción.

Habría que insistir en que los obstáculos que expresan los/las docentes provienen de distintos ámbitos de la realidad, afectándoles simultáneamente, inscribiendo al actuar cotidiano bajo una disposición de saturación y sobrecarga laboral difícil de resolver, donde se sabe que, aunque “se haga el intento”, “lo mejor posible”, nunca se consigue realizar su práctica a cabalidad o como se desearía, ya que las condiciones materiales no son las óptimas. Para ser más evidente, bastaría revisar las horas de contrato, el porcentaje de horas (no)lectivas, los tiempos de descanso, los docentes que realizan más de un trabajo, las remuneraciones. Todos estos factores que asumen formas más enfáticas y críticas en las mujeres, que, junto con presentar dificultades en el orden de lo productivo, viven experiencias de doble jornada laboral, al integrar las dimensiones de lo reproductivo:

“porque hubo un tiempo, que mis hijos estaban chicos, que en realidad no tenía tiempo, un periodo largo, te estoy hablando entre cinco y seis años en que no leí nada, nada” (GD-P3), “se hace imposible mantener el ritmo laboral con una lectura, familiarmente no podría, no, tengo muchas cosas que hacer, tengo muchos hijos” (GF-P1) .

En el análisis de los discursos se sobrentiende que estas dificultades son las condiciones mismas del juego, por lo que finalmente se naturalizan, emergiendo discursos de resignación y aceptación: “son demasiados los factores que hay que pensar, que hay que articular, para que funcione y para eso se requiere, como decíamos, un trabajo, un tiempo, que nos sentemos a trabajar solo, hoy día, o esta semana, toda la semana, a trabajar solo en esto y no están los tiempos...” (GD-P3), “la pega de profe es algo que te lleva mucho tiempo, mucho tiempo de tu casa, junto con eso, todos los chiquillos son papás, son mamás, entonces en qué momento por ejemplo de tu vida seguí leyendo, leyendo por gusto y no solamente dando las lecturas que por ejemplo aparecen en los planes y programas, entonces yo creo que no hay condiciones materiales” (GD-P4), “Yo soy una lectora esporádica, cuando el tiempo me lo permite, pero, he leído cosas super interesantes, por el poco tiempo que tengo, me preocupo de que sea una buena lectura, pero es super poco lo que leo, poco (GD-P5). Cabría destacar en este sentido que, si bien las presiones del sujeto docente son multifactoriales, se repite como elemento basal el tiempo, necesidad básica para la organización, para la colectivización de los problemas y para la disputa de nuevas condiciones. Habría un sujeto en aprietos, que junto con estar aquejado/a, se enfrenta a la obligación de elegir en soledad: “...Todo es en un día, en la reunión de departamento que es una hora el día lunes, entonces articularlo, de verdad que es un trabajo maratónico, entonces uno lo hace todo desde la intuición o desde el gusto...” (GD-P3), “...yo creo que uno tampoco se ha leído todo y ese uno de los problemas, que se necesita tiempo...también para los profes, para seguir buscando lecturas que sean interesantes para ellos y que también puedan ser interesante para las chiquillas” (GD-P4). Más aún, como quedó expresado en el marco teórico, una de las características del capitalismo financiero es hacer ingresar el trabajo al ámbito de lo privado, de lo íntimo, es decir, poner a disposición laboral, momentos que no debiesen corresponder con la producción de la escuela: “reconozco, en



mi casa no tengo tiempo, porque también, tengo hijos chicos y una como dueña de casa, siempre hay algo que hacer, entonces no tengo mucho tiempo.” (GD-P3), “Cuando tengo tiempo, es en vacaciones, ahí me llevo hartos libros y trato de llevarme los libros que podrían servirme para el año siguiente” (GF-P3). Al no tener claro los límites entre ambos espacios, muchas veces se tiende a desarrollar una sensación de culpa o malestar por no seguir en formación, situación que debiese estar resguardada por la institución.

- **Sobre las disposiciones que regulan el trabajo docente.**

Otro de los temas importantes que se encuentra en el discurso de los/las docentes dice relación con las articulaciones, diálogos y conflictos entre los ordenamientos discursivos nacionales y las disposiciones territoriales o locales, en otras palabras, cómo se resuelven y realizan las directrices educativas nacionales, enunciadas por el ministerio, dentro de la escuela. Lo primero que destaca el discurso de los docentes, es que se habría una clara distancia, un desfase entre lo prescrito y lo real: “esta descontextualización entre lo curricular, los planes y las realidades escolares se da en todas las edades de la escuela, y de distintas dependencias, yo tengo a mi hijo en un colegio particular y pasa exactamente lo mismo” (GF-P1), “Lo que sucede es que yo siento que esa, por ejemplo la literatura sugerida o desde el ministerio, es muy amplia y no atiende la diversidad y además, tampoco incorpora un elemento super importante para nosotros, ahora, que tiene que ver con el género” (GD-P5), “...me costó, así de hartos y ese es principalmente la problemática, yo creo que, desde el ministerio se proponen muchas cosas que el programa no responde, no nos orienta y no nos ayuda...” (GD-P5), “...no dialoga mucho las recomendaciones con lo que uno hace acá, o sea con lo que uno tiene que hacer, pero, creo que como docente tienes que buscarle el diálogo, yo insisto en eso”(GD-P6), “La gente que recomienda los textos, jamás ha estado en la sala de clases, no ha estado en una sala” (GF-P2), “... a veces no tiene relación el libro enviado por el ministerio con el programa, entonces ahí chocamos, ahí estamos chocando...” (GF-P1). Podríamos manifestar abiertamente que hay una aporía entre las disposiciones ministeriales, o los marcos de regulación de la lectura, con respecto a las necesidades particulares de los establecimientos. Quien reconoce y experimenta esta aporía de manera más clara es el/la docente bajo condiciones que, como ya se expuso, no

son las óptimas. No simplemente aparecen visiones de distancia o inutilidad de las disposiciones de gobierno, sino más bien, se vuelven un nuevo escollo por superar.

Respecto a lo anterior, hay una fuerte corriente dentro del pensamiento docente que destaca el conocimiento de su práctica, por lo que demanda mayor autonomía y control de la misma: “que se nos dijera a los profesores, “oye... mira...cómo nosotros podríamos fomentar la lectura, cómo podríamos lograr que la persona lea, comprenda, desarrolle ciertas habilidades”, “que se nos consulte... somos nosotros quienes conocemos nuestra práctica”(GF-P1), “El aporte tiene que venir por parte de los profesores, el aporte es de los profesores... yo creo que somos los llamados a guiar esta malla curricular estos planes y programas, estas regulaciones educativas.” (GF-P2), “al leer los libros con ellos se da cuenta, este libro sí es adecuado para la edad, este otro no, en cambio quienes están haciendo los planes creen que son los más adecuados, por eso los lanzan y los incluyen, pero yo creo que cometen un error, están lejos de las realidades escolares, no están en el aula. (GF-P3), “yo creo que la importancia de los profesores está en que manifiesten cuales son los libros más adecuados para los estudiantes, según la edad y realidad que tienen los niños, porque en eso estamos chocando con el currículum” (GD-P1). A partir de lo anterior, podemos determinar que uno de los principales conflictos radica en la ubicación y validez del saber docente, éste no logra calar en ninguna instancia del discurso nacional de educación, la experiencia educativa no logra conformarse como parte de una política pública que dirija u oriente las acciones educativas en general, y las de la lectura en lo particular.

Por otra parte, se reconoce que la modificación curricular que cambia el foco desde la consecución de conocimientos culturales hacia las habilidades, es un aporte dado que flexibiliza la labor docente, sin embargo, de igual forma presenta contratiempos al tener que estar siempre dentro de una cancha con los mismos reglamentos, por lo tanto se vuelven a repetir situaciones: “ahora son temas y ahí a nosotros se nos ha dado como la libertad de elegir otros tipos de textos, que no son los clásicos, pero están igual dentro del marco de lo que el ministerio nos propone.” (GF-P1), “con el tema de la sugerencia de los textos, sucede algo similar que, con los contenidos, los contenidos ya sabemos que los programas y el plan tienen, es otro el énfasis, que tiene que ver con la habilidad, pero los

contenidos se van repitiendo año a año y lo mismo pasa con los textos” (GD-P6). Nuevamente nos encontramos con un conflicto que deviene de la concepción técnica del profesor como un sujeto que ejecuta diseños educativos prefabricados, en este sentido, desde las lógicas del poder, quedan suspendidos todos los procesos creativos del ejercicio docente, habilitándose prácticas de implementación, por lo tanto se genera muchas veces un desapego entre el sentido de los programas y las acciones de las docentes: “... de verdad uno trata de “craneárcela” para hacer actividades entretenidas y cuesta, cuesta. Uno trata de hacer, típico, el cómic, la lectura entre todos, cachai, porque no sabí de dónde agarrarte pa’ que ellos puedan leer...” (GF-P1), “Para resolverlo he tenido que mezclar, mezclo a veces lo que entrega el ministerio con lo que está en el programa y lo que yo creo” (GF-P1). La educación pública en términos generales asume la forma de un problema por resolver, es un área determinada por patrones externos que presiona y exige sobre lo local, teniendo como resultado, por un lado, trabajadores saturados o confundidos, que brasean para no morir en el intento, y por el otro, resistencias al modelo educativo tradicionalista, desgano e indiferencia.

- **Sujeto estudiante – Sujeto docente en la dialéctica de lo generacional.**

Para desarrollar este punto me gustaría iniciar con un fragmento de discurso de un docente: “una de las formas que uno se da cuenta que se está convirtiendo en viejo, es que no entiende a los jóvenes, entonces, yo siento que me estoy poniendo vieja, no solo que no los entienda, sino que me cuesta entrar en su dinámica, en la forma como se comunican y cómo se vinculan” (GD-P5) Creo que este texto logra manifestar en sí mismo una matriz de significado que opera en buena parte de los y las docentes, con mayor o menor nivel de problematización, me refiero particularmente a que los docentes consideran que provienen de una cultura generacional que representa valores diametralmente distintos al de las estudiantes, situación que deviene en fisuras o complicaciones comunicativas: “a mí todo lo que me daban a leer me lo leía. Y todo me encantaba, o sería que siempre me gustó también, siempre me gustó leer... libro que me daban en el colegio, los encontraba todos buenísimos y aunque no entendiera de repente... nunca critiqué tampoco algún libro que me dieran, o será que como yo soy la más vieja, era otro mundo, nosotros no podíamos

criticar ni proponer tampoco libros, no había espacio para opinar.” (GF-P3), “pese a que, a nosotros por ejemplo leer en el computador, a veces, como que no es muy simpático, no es muy agradable, pero para ellas es totalmente distinto, son una generación totalmente distinta que nosotros.” (GD-P4). Estas diferencias generacionales ameritan esfuerzos mayores por parte del cuerpo docente, porque no solo responde a códigos distintos, sino valores, prácticas, visiones de mundo, en definitiva, nuevas subjetividades que es muy probable que la escuela no pueda contener en sí, si no se dispone a interactuar con ellas.

Como ya se expresó, una de las alternativas que toman los docentes para afrontar esta condición existencial ha sido la defensa del modelo tradicional de la escuela, donde los profesores/as asumen su realización histórica como promotores de la movilidad social meritocrática, buscando el ingreso de sus estudiantes a la universidad: “yo creo que, si los estudios superiores están más o menos estandarizados en Chile, tenemos que darle las oportunidades a todos los estudiantes que puedan acceder a ello” (GF-P2), o arrojándose una responsabilidad de presentar el “mundo real”. Desde esta línea son las estudiantes las que tienen que entrar en una determinada dirección, suspendiendo su cultura y aprendiendo la tradición, cito en extenso:

“El otro día vino una doctora en historia a hacernos un taller acerca del uso del lenguaje en las ciencias sociales y él decía que, y le encuentro mucha razón, no me lo había cuestionado, que uno de los grandes errores que uno comete como profesor de repente es decirle “explique con sus palabras...”. No (enfático), explique con un lenguaje técnico, con un lenguaje acorde a la asignatura. Tiene todo el día para hablar con sus palabras, es el único ratito en que se le puede entregar la llave para ingresar a otro mundo que es distinto, ni mejor ni peor, distinto, y que pueden hacer ingreso solo con ese lenguaje. Entonces yo no, yo soy partidario de entregar lo clásico.” (GF-P2)

Desde otra ladera del conflicto, se intenta resolver la brecha generacional desde el reconocimiento de la otra, como una legítima otra, por lo tanto, se ahonda en el estudio de las distintas expresiones de la cultura juvenil, dejándose empapar por ella. Investigar en

este espectro de la realidad se tornan central: “por ejemplo un fanzine, que ahora igual está como bien de moda, sobre todo porque tienen una perspectiva política, mucho de ellos, le hacen sentido a varia de las estudiantes que uno tiene, entonces, también es un soporte ... que es mucho más así radical y más encima tiene como una postura política y que también uno tiene que traer a la sala y tratar de recoger información desde ahí” (GD-P4), “Que las niñas escriben y me cuentan que ellas van escribiendo historias, incluso cuando yo hago una actividad con los primeros medios en los que ellas hacen una disertación del libro que más les gusta, y me han salido dos veces libros que han estado en estas plataformas...ellas mismas escriben en esos blogs “ (GF-P1), “una que lo leyó en estos... Wattpad... entonces se enriquecía la lectura y también el trabajo... las herramientas tecnológicas sirven, sirven harto, porque te ayudan a hacer la cosa más amena, conocer distintas herramientas de cómo llegar a la lectura...una leyó en Wattpad no sé “hoy encontré tal cosa”, una que otra enganchó y lo leyó, entonces yo creo que también esos han sido como un apoyo (GF-P3). Este desplazamiento de los docentes a zonas que no controlan, a momentos puede generar sorpresa e inestabilidad, sin embargo, son las mismas situaciones que viven las estudiantes al vincularse con textos de otras tradiciones: “...como que uno se sorprende de no conocer muy bien esos formatos, que tampoco fue preparado profesionalmente para generar lectura en esos formatos...” (GD-P4). Se reconoce así la pedagogía como un ejercicio que no termina de cerrarse, sino que se constituye constantemente en el encuentro con otros/as.

- **Condición de lo literario: entre la didáctica de la lectura y la didáctica de la literatura.**

Ante la multiplicidad de textos-texturas que conforman lo social y que pueden pasar por el aula, frente a la cantidad de modificaciones históricas que atraviesan a los sujetos, ante la cantidad de factores que constituyen la experiencia lectora de las estudiantes, es necesario pensar constantemente la didáctica mediante la cual se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, revisar dinámicamente las formas de diseñar o planificar clases. Habría que partir por reconocer en el discurso de los docentes que las prácticas de lectura se distancian de las prácticas de enseñanza: “...no es lo mismo, no soy la misma leyendo que dando lectura, ahora... trato de, en el aula, enseñar esa o sea o conducirla a

esa mirada de lo que es la lectura, a esa mirada de la creación artística que hay en la construcción de la idea” (GD-P6), “a mí me gusta el libro metafórico, el libro simbólico, el libro dónde uno tiene que ir desentrañando un sentido mucho más profundo ahora, eso es muy difícil llevarlo al aula, esa emoción que tú vas sintiendo en estas lecturas, es difícil, es como es algo como inefable para poder explicarle lo que tú, personalmente sientes cuando estás frente a un libro que te está provocando emociones fuertes” (GD-P6). Cabe preguntarse por qué ocurre esto, qué distancia tanto a quienes enseñan a leer de quienes han encontrado en la lectura una forma de realización personal. ¿Es posible reunir en un mismo sujeto a quien lee apasionadamente con alguien que enseña sin pasión, o viceversa?

Sólo una práctica conjunta docente-estudiante podrá tener como resultado una didáctica propositiva y no prescriptiva. Es cierto que en la escuela nos encontraremos ineludiblemente con los clásicos, con una serie de producciones culturales que han sido “certificadas” como obras dignas de leer. Sin embargo, quién establece ¿cómo deben ser leídos estos textos? ¿Es necesario que las lecturas estén en función de la exclusiva admiración y reproducción de sus contenidos?: “ hace muchos años atrás nos pusimos a comentar, y dijimos, bueno, las alumnas acá en el colegio es la única vez que ellas en su vida van a poder leer un *Quijote*, se van a poder acercar a una *Odisea*, a una *Ilíada*, porque después cuándo... si después ellas llegan a su realidad social, y en su realidad social no está eso, no está inserto eso, entonces en realidad es cómo la lectura entrega un poco del valor cultural ” (GF-P3), “Que ellas se den cuenta también que los libros son cultura, son algo que pueden aprovechar y que pueden ver algo que está fuera de su entorno social”(GF-P3). Desde el discurso de los docentes se logra observar que hay mayor preocupación por “qué es lo que se lee” que “cómo se lee”. En este sentido, habita en las representaciones docentes la imagen convencionalizada del texto, con un sentido único, con valores intrínsecos, sobre el cual se realizan prácticas mecanizadas y homogenizantes. Pareciera ser que todos los textos se leen en el mismo sentido. Por lo mismo, habrá que pensar en cómo durante la formación de lectores, se van presentando empíricamente y por oposición, prácticas lectoras que dan cuenta de la diversidad de sujetos.

Tomando prestado un término trabajado por la profesora Estela Quintar (2009), habría que revisar en qué medida el enfoque que utilizan los docentes responden a un orden *parametral* o *no parametral*. El primer enfoque instala, valga la redundancia, parámetros, sistemas de creencias, mitos y ritualizaciones propias de la lógica civilizatoria. Este tipo de posicionamiento nos aproxima a una estandarización de los modos de la lectura, entiende la literatura como un orden textual fijo, como una disciplina legitimada, que piensa exclusivamente en la estabilidad de los objetos de lectura. Contra este tipo de enfoques, los sujetos que están aprendiendo tienden a reaccionar, buscando y demandando siempre la constitución de sentidos personales: “Las chiquillas siempre me critican eso, me dicen “ y esto para qué me sirve” y yo les digo “bueno, porque en algún momento se pueden encontrar con una persona que sea un poquito más intelectual, que se yo, y van a poder sentarse a conversar con esa persona” (GF-P1), “a veces me decían “¿por qué estamos leyendo esto y no algo más entretenido?” “mire, lo único que yo me aseguro es que esto, la crítica me ha dicho que es bueno, no hay ni siquiera un juicio mío, o sea, esto es considerado un clásico, buena literatura, ya en otro momento escogeremos otra cosa que pueda interesarle o pueda ser más entretenido, pero esta, me aseguro por lo menos que está leyendo algo que, los especialistas dicen que es bueno.” (GD-P5). Hablamos de un enfoque no parametral como el esfuerzo ético-político por generar una propuesta alternativa, que parta desde los sujetos, implica el volver a pensar la relación y redefinir el aprendizaje en cuanto a la producción de sentidos y significados que pueden producir los sujetos, tener una historia propia en la construcción de conocimiento de sí y del mundo. La didáctica no-parametral está detrás del deseo de saber y, por lo tanto, en búsqueda del sentido, para lo cual es necesario una pedagogía de la potencia, que piense en “todas las capacidades creativas del sujeto, radicalmente humano y obsesivamente observador activo de su realidad concreta entendiendo que los límites son desafíos históricos más que reducciones de opciones.” (Salcedo, 2009, p. 124). Frases como “...poder llevar lecturas que podrían ser potentes, que les podrían hacer más sentido a las estudiantes...” (GD-P4), “qué tipo de pregunta hacemos en una prueba o qué sentido tiene saber tal o cual cosa de un determinado libro... como que por ahí sería interesante” (GD-P2), dan cuenta de que la

reflexividad sobre las prácticas docentes apuntan a la construcción de sentido, situación que está en una tensión constante con las lógicas reproductivistas.

En el campo específico de la lectura, sería necesario diferenciar entre las didácticas que se organizan sobre la lectura de las que lo hacen sobre la literatura, si bien ambas pueden relacionarse y expresarse dentro del mismo espacio, establecen escenarios absolutamente distintos. La didáctica de la lectura se direcciona hacia la formación integral de lectores, busca desarrollar la competencia de leer críticamente cualquier texto construyendo su propia versión de este (Azúa, 2014), para lo cual se hace fundamental la selección heterogénea de los textos por trabajar, pues se logran reconocer textos de diversa funcionalidad. Discursos hegemónicos acerca de las competencias lingüísticas y lectoras podrían generar algunas confusiones en cuanto al concepto de “competencias” vinculándolo con leyes del usufructo, de la utilidad, en otros términos, con la subordinación didáctica de los textos. Las competencias están asociadas más bien con el reconocimiento de los textos dentro de circuitos comunicativos particularmente complejos, por lo mismo, nada se resuelve en el texto mismo, sino en el/la lector/a y su interacción con el contexto sociocultural.

Por su parte, la didáctica de la literatura considera en la base de su reflexión la enseñanza y aprendizaje de textos que se organizan en una tradición discursiva, que da por sentado la existencia y diferencia de textos de ficción y no ficción, por lo tanto, proyecta la escritura como modalidades discursivas con reglas específicas. En consideración de lo dicho, este tipo de didácticas tiene pretensiones de objetividad y neutralidad, argumentadas sobre la legitimidad histórica de los textos. Si revisamos afirmaciones como la siguiente: “pero sí leen harto, es que no sé si llamarlo literatura, yo no la considero literatura, porque ponte tú, no sé las niñas dicen “... leamos el *memorias de una mujer borracha* (Fan page – Martina Cañas) pucha, y yo digo “pero eso qué tiene... qué tiene de literario” o sea, yo no lo veo así, pero a las chiquillas les gusta ese tipo de literatura” (GF-P3), habría que reflexionar en qué medida una didáctica de la lectura se preocupa más de los procesos de significación de las estudiantes que de la normalización y clasificación de la lectura sobre estructuras culturales fijas. Inclusive más, habría que pensar en qué medida una didáctica de la lectura tiene la



capacidad de pensar las prácticas letradas escolares más allá del soporte libro, más allá del plan de lectura mensual, en la totalidad de interacciones de lectura que ocurre en el colegio.

#### **5.4. Análisis del discurso de las estudiantes.**

- **El origen de la lectura o el vínculo con la comunidad de lectores.**

Entender la lectura como una práctica social y cultural es una acción mucho más fuerte que una mera categorización teórica, es reconocer, en determinado minuto de nuestras vidas, con elementos y experiencias concretas, que pasamos a formar parte de una comunidad, lo que implica visualizar determinadas tradiciones y, con el paso del tiempo, habilitarse como sujeto en la participación y construcción de lo que vendrá. Revisar el discurso de las estudiantes del Liceo Tajamar permite, entre muchas otras cosas, hacernos concientes de ese minuto. Las estudiantes que participaron de la investigación manifiestan y significan como un hito importante de sus vidas el ingreso al mundo lector y lo asocian principalmente a una experiencia afectiva de infancia: “mi papá llegó con unos libros de poesía... mi papá me motivó hartito a unirme a ese aspecto de la vida, un aspecto artístico, de cultura...” (GF-P5), “...bueno yo siento que la lectura siempre ha estado conmigo, porque...pucha, de chiquitita mi mamá siempre me ha fomentado la lectura, a mi mamá le gusta caleta leer, y pucha es algo que me ha seguido hasta ahora” (GF-P7), “...me acordé de que, no sé en realidad cuántos años tenía, pero era muy chiquitita, y que mi mamá me hacía leer libros en voz alta, al lado de ella...” (GF-P2), “me relaciono con la lectura desde los siete años” (GF-P1), “Como experiencia positiva recuerdo que, cuando chica, con mi mamá, lo último que leímos, antes de cambiarnos de casa, y dejamos ese hábito, se llamaba algo así como “las princesas que ya no leían cuentos”, era un libro muy bonito, creo que nunca lo he terminado de leer, pero me recuerda a algo bonito con mi mamá.” (GF-P7), “yo igual tengo muchas experiencias bonitas con libros, que los he vuelto a leer, pero son como muy de la infancia. Por ejemplo, está *La historia de Manú*, que es sobre una niña aimara, que, a través de sus sueños, sabía lo que iba a pasar. Esto que leí, como en tercero básico, lo recuerdo hasta hoy” (GF-P5). Es importante mencionar que lo significativo de este espacio inaugural no siempre conlleva experiencias positivas: “a mí siempre me gustó leer, pero

tuve como un trauma con la lectura porque yo estaba aprendiendo recién a leer y mi mamá me dijo que me callara porque leía mal, entonces, como que eso me hizo quebrar así con la lectura.” (GF-P5).

Desde esta fase que podemos llamar inaugural, donde se define el vínculo vital con la lectura, las estudiantes proyectan un segundo momento, afín con la construcción de su identidad personal: “en la lectura uno realmente la comienza a entender y tomarla parte de sí, de una, en mi caso en realidad, es con la adolescencia, o sea desde los catorce años cuando me vi influenciada por querer tener un pensamiento propio” (GF-P3), “la lectura crea una opinión propia, sea la lectura que sea, ya sea de política, de amores cliché, cualquier tipo de literatura, yo creo que cada una se crea, construye su opinión propia”(GF-P2), “Algo que encuentro en la lectura, son muchas cosas que me definen, y por eso es una de las cosas que más me gusta hacer, como que me emociona leer, por decirlo así” (GF-P5). La mayor parte de las estudiantes manifiestan conexiones cotidianas con la lectura, asociadas con el desarrollo personal, particularmente en áreas que tienen relación con el perfeccionamiento léxico “me encanta lo que viene con leer, en el sentido que te amplía mucho el vocabulario” (GF-P6); con el desarrollo de habilidades reflexivas: “A mi por lo menos me sirve para reflexionar, de todo... para ser más analítica con las cosas”(GF-P4); con la posibilidad de abstraerse de la realidad circundante: me gusta caleta leer, me transporta, me mueve del lugar de donde estoy” (GF-P7); pero por sobre todo, con el entendimiento de la lectura como una actividad que potencia las distintas dimensiones de la vida: “yo creo que igual leer, te sirve caleta pa la vida, no necesariamente que te vai a preparar para tener una buena comprensión lectora, porque igual es verdad, pero sirve también para afrontar las cosas, como pah cachar qué onda con el mundo, no es solamente prepararnos para después ir a la universidad, yo siento que es más pah la vida.” (GF-P4). La lectura comienza a ser un derrotero, una forma de orientación dentro de la realidad, situación que ocurre a partir de la selección de elementos que se vinculan con sus individualidades, a tal nivel que las transforma.

Este segundo espacio de conciencia lectora está fuertemente relacionado con el traspaso de enseñanza básica a enseñanza media. Es importante recordar que el Liceo

Tajamar recibe a sus estudiantes precisamente en este nivel escolar, lo que genera una doble marca significativa en la biografía de las estudiantes, el traspaso de un grado a otro y el cambio físico, de una escuela a otra: “Yo lo noté cuando llegué el año pasado... veía que ella [refiriéndose a su profesora de lenguaje] más que nada nos recomendaba, nos recomendaba mujeres, nos recomendaba a otros autores que tenían otro tipo de pensamiento y eso quedó como plasmado, porque nunca me había pasado así.”(GF-P1). Dentro de estas dinámicas escolares las estudiantes reconocen formas particulares de leer, que se distancian de su uso más natural, leer en la escuela asume significados como la *obligación* y la *calificación*, que terminan por modificar sus experiencias con los textos, la mayoría de las veces con características negativas: “las lecturas ... ya por el hecho de ser obligatorias, parten con un problema, pierden el gusto, no dan gusto de leer. Como que una está bajo una presión, porque sabe que eso te lo van a evaluar, vas a tener una nota y eso como que muchas veces hace que no te vaya bien en la prueba...”(GD-P4), “...entonces pienso, que igual a mí no debería pasarme eso, porque a mí me gusta leer, me gusta disfrutar la lectura, entonces si no la disfruto, si me alejo de ahí, siento que como que me va a ir mal en la prueba...” (GD-P1), “Igual también es importante eso de seguir entendiendo la lectura como una obligación o como algo fome, las personas leen, los textos se leen y como que no pasa nada” (GD-P3), “...hay un problema con la comprensión lectora... puede ser que eso pase porque desde chica nos enseñaron a juntar las letras, a pronunciarlas, pero nada más...” (GD-P3). La lectura en la escuela se permea de formas, disposiciones y sentidos nuevos, que transforman la invitación inicial al mundo letrado, siendo reconocibles otras intenciones comunicativas más específicas.

En relación con esto mismo, desde el discurso de las estudiantes hay una concepción de que sus pares viven experiencias similares de rechazo respecto de la inscripción de la lectura en la escuela, vislumbrado entonces tintes identitarios, ya que contradicen abierta y colectivamente las lecturas obligatorias de la escuela: “Es que yo siento que tienen una postura negativa ante leer, porque a mí me pasa, ... que mis compañeras como que se leen los libros como “me lo leo pah la prueba y nada más”, como que en verdad no le toman

el peso, aunque leamos libros demasiado bacanes... yo he hablado esto con mis compañeras, y me dicen que es porque es para el colegio.” (GF-P4).

A partir del reconocimiento de ambos hitos de lectura, emplazados en el hogar y en la escuela, es posible afirmar algunas cosas respecto a cómo las estudiantes perciben su relación con los demás mediante las prácticas letradas. Se plantea en los discursos analizados, que la importancia de la lectura radica, fuertemente, en el carácter vinculante con otros/as, en la relación que se funda entre una potencial lectora con una determinada comunidad, compuesta por heterogéneos lectores. Dicha relación entre individuo y comunidad se va dando en distintos niveles, con personas más o menos cercanas al hogar, con personas más o menos letradas, pero manteniendo un factor inicial en común, la imitación: “Yo empecé a leer cuando mi hermana, a mi hermana le encanta leer, estaba leyendo *Orgullo y Prejuicio*. La cosa es que yo siempre la veía con ese libro, siempre leyendo ese libro, y un día empecé a leerlo y me gustó caleta, desde ahí empecé a leer” (GF-P1), “En mi casa hay hartos libros, míos y de mi mamá, de la universidad pero que igual le gustan. Y mi papá en su departamento, con su esposa tienen muchos libros, siempre, desde que soy pequeña los he visto leer” (GD-P1). Junto con lo anterior, no es sólo la presencia de los lectores lo que permite la imitación, sino también las “huellas de lectura”, los libros o las bibliotecas (ya sea su presencia o ausencia): “Cuando yo era chica, mi abuelo trabajaba en El Mercurio, y me guardaba siempre los libros, en mi casa siempre ha habido libros, aunque yo no leía, pero, ahora como que se han ido regalando los libros, porque nos hemos cambiado de casa y van quedando solo los que yo he ido guardando.” (GD-P3), “En mi casa no hay muchos libros, de hecho, el librero está vacío y se ocupa con otras cosas. Cuando sea grande, me gustaría mucho tener mi biblioteca, para que mi hijo, o quien quiera, pueda ir y leer lo que quiera.” (GD-P4). Habría que reconocer entonces, que el ingreso a las distintas comunidades de lectura es un complejo entramado de prácticas, ritos y sistemas de creencias que sitúa a los sujetos de maneras diferenciadas en su devenir como lectores.

Desde su infancia, la lectura se presenta a los sujetos como un orden carente de discusión, como un repertorio de acciones sociales disponibles, sobre el cual se permite constituir nuevas destrezas. Habría que precisar que el vínculo con la lectura tiene una

tradición mucho más afectiva que racional, tan así, que la enseñanza de ésta se despliega con un valor intrínseco incuestionable, como una herencia, como un sentido común que circula de sujeto en sujeto: “Yo tengo hermano chico y al igual que mi mamá me lo fomentó a mí, también lo hacemos con mi hermano porque es como una lectura más compartida ... mi hermano aún no lee bien, porque es chiquitito, pero tiene su copia y va siguiendo, va viendo los dibujos y siento que esa es mi lectura compartida.” (GF-P7), “mi mamá igual cuando yo lloraba mucho, ella me leía en voz alta, no me acuerdo qué libro me leía, pero me acuerdo de que me reía mucho con ella, y me gustaba, yo creo que por eso es que me gusta leer, porque me acuerdo siempre de, o sea, hacía mucho que no me acordaba, pero siempre tengo presente ese momento” (GF-P2).

Sólo la lectura bien presentada a los sujetos, asociada a buenas experiencias personales, acompañada por buenos mediadores de lectura, termina por desplegarse como una herramienta potente de interacción con el mundo, que permite seguir constituyendo nuevas facetas de lectura, inclusive las que aún ni siquiera imaginamos: “personalmente, yo empecé a leer así con ganas, con los fanfic, con textos que escribían otras personas de mi edad o más grandes sobre las bandas que me gustaban, *One Direction* por ejemplo. Desde que tenía ocho o nueve años buscaba leer estos textos, es algo como de tendencia popular, como que se comparte un vínculo con otras lectoras y se hace tema con tus amigas”

- **Los sentidos de las lecturas estudiantiles.**

Es cierto que la escuela dispone de mecanismos particulares para desarrollar sus prácticas letradas. De igual modo es cierto que, en determinados contextos, las estudiantes generan anticuerpos frente a estos modos de realizar sus lecturas. Sin embargo, este escenario de lectura no se presenta de una forma absolutamente regular, experimenta dimensiones diferenciadas, que las estudiantes entienden bastante bien. Es así como en el discurso de las alumnas se logra diferenciar dos grandes apartados, las lecturas *del electivo* y las de *plan común*. Estos espacios académicos representan en sí mismos modos de vincularse con la lectura: “Es otro espacio, distinto. Me tocó ver mucho eso este año, que

pasamos a tercero medio, con todo el tema del electivo, que se diferencia de lenguaje y comunicación de años anteriores” (GD-P3), “Siento que de alguna u otra manera, las ramas de lenguaje común, no quieren transmitir lo mismo que los electivos de lenguaje... electivo se hace un espacio que fomenta leer y el otro no, la lectura de común para la PSU, súper frío, pero en realidad, lo del electivo es súper, no sé, otro mundo, otro espacio, son otras palabras, otras situaciones, que te dejan para que las pienses, no que te vayas para la PSU necesariamente” (GF-P3), “...es que los libros que se leen igual en común son como más los clásicos, que uno “debe conocer” (con desconfianza), en cambio los que leemos más en electivo son como cosas que nos hacen más pensar... mientras que el clásico nos hace más viajar, el más actual, el que me hace pensar, es distinto, me hace sentir más en piel lo que sucede o lo que sucedió.” (GF-P7). Se puede afirmar que las estudiantes reconocen dos formas de lectura con valores muy diferenciados. La primera, de carácter tradicional-clásico, orientada hacia un modelo PSU, que buscaría instalar una concepción técnica de la lectura, es decir, reducir las prácticas letradas a una serie de procedimientos y estrategias, con el fin de conseguir determinados resultados, muchas veces ajenos a los intereses y necesidades de las estudiantes. Por otro camino, está un modelo de carácter reflexivo-crítico, orientado al desarrollo del pensamiento, vinculado con la biografía y el lenguaje de las estudiantes. Estas tradiciones entran constantemente en oposición, causando muchas veces confusión e incompreensión.

Si lo que se pretende es comprender los sentidos de lectura de las estudiantes, se vuelve muy importante reconocer cuáles son los fundamentos que diferencian ambos espacios académicos. Lo primero que habría que aclarar es que los electivos se desarrollan sólo en tercero y cuarto medio, los dos últimos años de escolaridad, respondiendo a la demanda constante del alumnado de poder ser quienes elijan y dirijan sus procesos educativos, por tanto sus lecturas, dentro de un marco curricular dispuesto por la escuela. Junto con esto, los electivos son la vertiente académica que asume el desarrollo de las lecturas más contemporáneas, por oposición a los clásicos, dicho en otros términos, lo que está en disputa en esta dicotomía *electivo/plan común* es el ingreso a la escuela de nuevos discursos, más próximos a las estudiantes desde un ámbito temporal, social y temático: “en

electivo de lenguaje, leímos libros que eran más cotidianos, que hablaban de cosas que nosotras vivimos y que otras personas lo ven de otras maneras, lo vivieron de otra manera entonces, no sé, eso suma” (GF-P3), “encuentro que son demasiado fomes los libros de común, porque ya estoy chata de, no sé, encuentro demasiados estereotipos, siento como que demasiado fuera de nosotras, que no están pensados en nuestra cultura, como que no me identifico.” (GF-P4). La dinámica entre las tradiciones estipuladas podría ser leída en clave cambio-continuidad, sin embargo, habría que ser cautelosos con esta clasificación, ya que la importancia de las experiencias de lectura se siguen centrando en los objetos que se leen, más que en los sujetos que leen, lo que abre una posibilidad para pensar con mayor atención qué se hace con los textos al momento de leer.

En relación con lo anterior, sería importante visibilizar cómo puede darse la modulación o censura de determinados lenguajes dentro de la escuela a partir de la idea de “obra clásica” y del entendimiento del texto literario como un modelo prestigioso del uso del lenguaje. Quiérase o no, los lineamientos curriculares y los planes de lectura terminan por construir un sistema canónico de la literatura escolar fuertemente arraigado en una tradición ideológica, que establece una política lingüística pocas veces interpelada. Siguiendo a Pierre Bourdieu, podríamos observar cómo ocurre el despliegue del capital simbólico de la institución educativa, debido a que, en su calidad de agente social legitimado, se permite nominar el mundo de acuerdo a una visión particular, logrando imponerla como sistema. Para que esto se produzca de una forma coherente y orgánica, es preciso hacer calzar tres piezas: el discurso (o los lineamientos macroestructurales), el/la portavoz (el/la docente) y la institución (escuela); quienes mediante una serie de “rituales colectivos de nominación” logran instalar acuerdos sociales como naturales. El sociólogo francés comenta:

“Los escritores, autores más o menos autorizados, tienen que contar con los gramáticos, detentadores del monopolio de la consagración y de la canonización de los escritores y de las escrituras legítimas, que contribuyen a la construcción de la lengua legítima seleccionando, entre los productos ofrecidos, los que en su opinión merecen ser consagrados e incorporados a la competencia legítima por la

inculcación escolar, sometiéndoles, para ello, a un trabajo de normalización y de codificación para hacerles conscientemente maleables y, de esta forma, fácilmente reproducibles.” (Bourdieu, 1985, p. 33)

La lengua legítima tiene así el poder de erigir e imponer normas, las cuales tienden a consagrar y a codificar usos particulares de la lengua, otorgándoles valores dentro del mercado, particularmente del escolar, donde la delimitación del universo de las pronunciaciones está dada como axioma. La lengua es maniatada, ordenada y depurada de algunos usos, de tal forma que las estudiantes tengan que volver sobre la escuela, sobre los docentes, en busca de un complemento de lectura, sin el cual no pueden ingresar a los textos.

Ahora bien, desde el estudiantado no sólo se valorizan más las lecturas de los electivos por lo que se lee o porque se les permita elegir, sino porque los significados puestos en juego son más trascendentales que la exclusiva herencia cultural: “O sea yo pienso que, igual deberíamos seguir los clásicos, siento que igual es importante cachar qué escribían en otras partes, pero igual siento que falta mucho de escritores chilenos, latinoamericanos, cachar quiénes somos en realidad, porque nos perdemos un poco en eso.” (GF-P4). La disputa, querámoslo o no, se entrecruza con problemas de orden geopolítico y colonial. Me explico. Los marcos que configuran el canon escolar (como se expuso en el apartado anterior) siguen lineamientos teóricos que devienen de una tradición occidental específica, fuertemente europea (cuando no, norteamericana), y que responde a formar particulares de pensar la literacidad. Lo interesante que muestran las estudiantes desde sus discursos, es que no sólo importa qué o cuánto se lee, sino más bien qué se hace con la lectura, cómo se capitaliza e influye en la vida social, afectiva y/o estudiantil.

Junto con lo anterior, es interesante ver cómo se articulan enunciados abandonando el *yo* como punto de enunciación, para dar paso al *nosotras*, forma plural que nos señala discursos de identidad colectiva: “yo creo que las lecturas tienen que ser más en relación con nuestros gustos, aunque puede sonar mal, o sea por ejemplo, a nosotras, a casi todo el curso nos gustan las temáticas políticas, durante dictadura, entonces yo creo que la profe



de lenguaje debería así como, darnos un plan para que nosotras veamos o leamos sobre eso” (GF-P2), “... es como algo que a todas nos gusta y todas tenemos opiniones distintas. El problema quizá es que hablamos poco de nuestras lecturas...” (GF-P2), “Yo igual siento que he tenido suerte, que he conversado mis lecturas, o que hemos pedido otras cosas, que sabiendo que hay que leer lo que está en la malla, nosotras le hemos dicho a la profe que no queremos leer esto, y nos da otra opción”(GF-P4) “...la idea es que se expanda nuestra mente, no crear los estereotipos...”(GF-P7), “aparte, igual nosotras, al ser lectoras y ser personas que hablan y viven como cualquiera, también rompemos con esa imagen de que leer es tener que ser tan retraídas... Yo siento que eso debe pasar más, debería haber más lectores hablando, opinando, saliendo de lo retraído” (GD-P4). Se desprende de lo anterior, que el desplazamiento desde el orden individual al colectivo instala preocupaciones transversales en las estudiantes que, más allá de un proyecto orgánico, representa puntos de encuentro entre la diversidad de las lectoras.

Uno de esos puntos que se frecuenta bastante, tiene que ver con el espacio del gusto en la selección de las lecturas. A diferencia de lo que se podría suponer, la instalación de esta problemática no radica en el simple hecho de bloquear, resistir o impedir la selección docente sobre la nada, ni de establecer un lineamiento hedonista, más bien se propone una diversificación, una fluctuación y contextualización más acabada, a tal de impedir que se fijen, de una vez y para siempre, las lecturas estudiantiles como un estereotipo fuera de los marcos históricos. La disputa está en el reconocimiento de sus particularidades, de convocar la diferencia y especificidad de su comunidad-curso, situación que queda expresada al tensar categorías universales y generalizadoras como “lecturas para niños”, “literatura para jóvenes” o “versiones escolares”: “... hay veces que censuran, o que hacen esas “versiones escolares”, y no estoy de acuerdo, que no censuren los libros, si vienen así, es como, porque el autor o autora lo decidió así, y es como quitarle peso a su libro, el censurar o cambiar palabras” (GF-P5), “Ese comentario de lecturas “para niños”, “para jóvenes”, no tiene mucho sentido” (GF-P5), “...que rompan con los estereotipos, que no sean solamente del amor o de cuestiones así “buenas” para las niñas...” (GF-P7), “a mí no me parece muy bien las clasificaciones de libros, de lectura, porque igual, cada persona, ya

sea de cualquier edad, debería poder leer lo que se le antoje, onda, hay niños de diez años que no los dejan leer lo que quieren, por qué, porque es para adultos, así que yo creo que se debería, no sé si quitar las divisiones” (GF-P6). A modo de síntesis, podemos reconocer que las estudiantes posicionan una crítica al reconocimiento de sí como legítimas otras por parte del sistema escolar. Ellas buscan la posibilidad de relacionar sus lecturas, cualesquiera sean estas, con su propia historia, entendiendo que lo fundamental está en la elaboración de sentidos de lectura, en la posibilidad de construir espacios abiertos, plurales, nuevos circuitos de participación.

- **Lectura de la escuela-lectura de la vida**

Uno de los fenómenos más llamativos al momento de estudiar el discurso de las estudiantes respecto de la lectura, se encuentra en el valor trascendental que tiene esta práctica en las acciones cotidianas de la vida. Puesto en otros términos, se destaca de sobremanera cómo la lectura, a secas, sin adjetivaciones, de *motu proprio*, les permite que la realidad sea un espacio más habitable, más entendible, más sobrellevable: “uno encuentra mucha ayuda, de todo tipo en realidad, tanto desde los cambios hormonales o para un problema o para una explicación de algo...” (GF-P3), “Y también encuentro que cuando ando muy ansiosa, o triste, como dijeron las chiquillas, es algo que te relaja mucho y te hace que el día pase muy rápido” (GF-P6), “...siempre me ha gustado porque encuentro que, no sé, cuando me meto mucho en un libro se me pasa muy rápido el día, entonces lo uso, así como para desestresarme, para pasar las penas también o para pasar el tiempo...”(GF-P2), “... a veces estar en momentos muy malos, me ha servido leer caleta para sentirme bien o para sentirme peor, porque a veces la lectura te deja mucho peor, pero ser más analítica con las cosas ...”(GF-P4). Según las estudiantes este espacio-tiempo de la lectura se presenta como un momento lleno de sentido, donde se permite construir y reconstruir, generando nuevas representaciones de sí, dando la posibilidad de relacionar lo leído con sus propias biografías, con su mundo interior, apropiándose de la lengua, encontrando sus propias palabras, su propia forma de decir.

Sobre esto último, el despliegue de un mundo interior sobre las disposiciones lingüísticas expresadas por otro, permiten afirmar que la lectura, en su mejor faceta, tiene esa potencia intersubjetiva de convocarnos a un afuera, hacia un otro, superando ampliamente la clasificación del lenguaje como simple código que transporta información, sino que se erige como un evento constante de constitución del sujeto: “ y normalmente, no es por sonar egoísta, no me gusta compartir lo que leo, a veces sí, pero con gente muy cercana ... Pero, me gusta como...estar como sola en el jardín de mi casa, o sola en mi pieza, cosas así, porque así logro como enfocarme y logro poder abrir mi mente y abrir mi mundo en el libro” (GF-P6), “necesitas reencontrarte contigo mismo para poder entender algo que escribió alguien más, sumergirte en eso, poder imaginarlo, recrearlo, pensarlo, y eso es como estar en tu propia zona de confort” (GF-P3), “...no tuve un buen año así que, me dejé un poco, este año fue el año que menos leí y sobre todo para el liceo, y hay que aceptar que, no sé, que me da pena porque dejé mucho de lado la lectura, me dejé a mí de lado por puros problemas e igual es como algo misma.”(GF-P6). Es a razón de lo dicho que podemos vincular las palabras de la teórica Michéle Petit, quien establece que, en su sentido más amplio, leer es una acción de ligación:

“...esta actividad va en el mismo sentido de ciertos “procesos de relación” a los cuales los psicoanalistas contemporáneos han otorgado una creciente importancia al ver en la aptitud de establecer relaciones o vínculos, especialmente durante la adolescencia, una prueba de desarrollo armónico y en la “desvinculación” del origen de las más graves patologías. La lectura favorece el establecimiento de relaciones entre inconsciente y consciente, entre pasado y presente, entre cuerpo y psiquismo, entre razón y emoción, entre el yo y el otro o entre culturas que se encuentran en guerra, etcétera.” (Petit, 2003, p. 164)

Cuando estos vínculos intersubjetivos potenciales se realizan de manera histórica, constituyen experiencias vitales tan potentes que las lectoras asocian o significan con el concepto de “placer”. Frente a esto, habría que reconocer que esta categoría no responde ni significa de una manera estable o unívoca, asume valores complejos y plurales: “...placentero es que te logra meter, es cuando una logra encontrar el tipo de lectura que

te corresponde, que a ti te gusta”(GD-P2), “sí, que uno siente que se mete en la lectura, que se hace como un vínculo entre el libro y tú. Por ejemplo, yo leo casos de misterio, que me meten mucho en el tema, que me hacen incluso llorar con las cosas que pasan, o como que me río, esas cosas encuentro que como que yo le llamo placentero. Borro todo lo que hay alrededor, y me concentro con lo que estoy leyendo.” (GD-P1) “... o me encontré en ese tipo de historias, me generan placer, no por el sufrimiento del personaje, pero sí porque me llega, quizá empatía. Me proyecto, digo “oh, y si mi vida fuera así...” o “si la vida de mi amigo fuera así...” Me gusta porque me hace abrir la mente a lo que les pasa a los otros, a las otras personas” (GD-P2), “Antes de leer me dije, ya, me voy a poner en su lugar, voy a intentar ver qué sienten, y al tratar de ver cómo estas estaban pensando, pude sentir esa sensación de placer como conmigo misma, un duelo conmigo de decir, “lo entendí”, quizá no tanto o en todos sus sentidos, pero, lo entendí. Logró darme pena, quizá placer no siempre es pasar por cosas buenas.” (GF-P2). En definitiva, lo que se puede reconocer como placer en estos enunciados responde en algún sentido al accionar en plenitud de lectoras activas, personas que están interactuando con el texto, procesando, contrastando, valorando, disfrutando y rechazando información del texto. Es una actitud frente a lo que se lee, que llama a desprenderse de la posición pasiva en la lectura.

Hay varios motivos que pueden hacer complejo e incierto el trabajo con la categoría placer. Por una parte, y quizá lo más evidente, es que su proceso de significación cambia de sujeto en sujeto, por lo tanto, la misma categoría conceptual asume valores distintos, lo que a determinadas lectoras produce placer, no se realiza de la misma forma en cada sujeto, imposibilitando establecer parámetros generales o leyes de lectura placentera. Por otra parte, la noción de placer nos refiere a un plano psicológico del sujeto, que ha sido poco estudiado por la tradición filosófica occidental, teniendo en su contracara la razón, situación que se vuelve más compleja aun dentro del marco de la lectura escolar. Es por esto por lo que habría que tener precauciones para trabajar con el término si no se quiere terminar trivializando un determinado fenómeno. Quizá quien ha asumido de manera más seria esta problemática sea la tradición del psicoanálisis, que como ya sabemos hasta el momento tiene pocos puntos de encuentro con la institución educativa formal y sus procesos.

En todo caso, el sentido que otorgan las estudiantes al concepto de placer porta en sí algunas intenciones comunes que podríamos destacar. Por una parte, la lectura placentera emerge como un reforzamiento y comodidad del ego, en tanto es posible desplegar el mundo interno de las lectoras en objetos culturales escritos por otros. Por extensión, se entiende que hay un goce sobre objetos de la cultura, inscribiendo sobre ellas una acción de validación. Habría que integrar a su vez la noción de *disfrute* propuesto por Roland Barthes (2014), quien no solo reconoce instancias de satisfacción y organicidad del sujeto lector, sino que situaciones en que se sacude quien está leyendo, no necesariamente potenciando el ego, sino que, afectándolo, despersonalizándolo, dividiéndolo. Cualquiera sea el caso, hablar de placer en la lectura o placer en los textos, nos lleva a sumergirnos en el campo del erotismo, entendido como esa investidura amorosa que podemos realizar con los objetos textuales o con las figuras humanas presentes en los textos, cuando desarrollamos un compromiso.

Según lo expuesto, en el mejor de los casos de lectura, se cumpliría una dialéctica del deseo, entre quien está leyendo y lo que está siendo leído, situación que se interviene radicalmente al momento de hablar de las lecturas para la escuela, donde las lecturas *para sí* se suspenden y desplazan, para ingresar a un territorio de leer *en sí* o para otro: “Una lectura para la prueba es distinto que mis lecturas, yo tengo una técnica para leer los libros del colegio, primero leo el libro, después saco personajes, una síntesis del libro, y además me enfoco en los personajes más importantes del libro, y de ellos también saco una sinopsis.” (GD-P4), “Yo leo por la vida, en verdad no tengo una estructura, pero para la prueba, como que pienso lo que va a preguntar Matus, como que al final digo, ya esto lo va a preguntar, pero lo tengo en mente, pero como que intento leer para disfrutar. Hay como un aprendizaje de pruebas pasadas, lo aprendí en primero, como que ya sé lo que va a preguntar, entonces como que ahora me ...sé lo que voy a hacer en la prueba.” (GD-P3), “yo igual sí, o sea, yo leo libros siempre entonces no hago una gran diferencia, o no leo como te enseñan en el colegio, o sea buscando personajes o cosas para una prueba, solo leo.” (GD-P3) “yo siento que nunca he recibido una forma “ideal” de leer desde el colegio, o sea ahora leemos en clases y ahí me he dado cuenta de que todas hacemos cosas distintas con los

libros según nuestros intereses La profe que tenemos ahora en lenguaje nos hace leer en clases y la verdad es que eso ha sido bastante bueno, porque si no hubiese sido por eso, yo no me hubiera leído Hamlet, porque era paja al principio y era necesario que alguien fuera poniendo ciertas herramientas para entrar en el texto.” (GD-P2). A partir de estos discursos se puede evidenciar que las subjetividades en general, y las prácticas de lectura en particular, son intervenidas por una forma específica de realización, donde la diversidad y pluralidad de proyectos se ve reconducido a un modelo flexible, pero estandarizado. La actividad vital de lectura que comentaron las estudiantes se ve intervenida por el ejercicio escolar del estudio, a través de su forma-prueba, la educación de la escuela entonces se presenta muchas veces como un simulacro, como una copia sin su original, donde el aprendizaje pareciera que se realiza, pero verdaderamente no ocurre.

Es muy importante que la escuela logre reconocer y trabajar con y desde esta pérdida del deseo por parte de las lectoras, que se reconozca la diferencia entre leer por voluntad y leer bajo un proceso de evaluación/calificación. Es importante a su vez que no se incurra en discursos estereotipados y alarmistas sobre la glorificación de las prácticas letradas (“Debes amar la lectura”, “debes sentir el placer de leer” o dicho de otro modo, “debes desear aquello que es obligatorio”<sup>35</sup>), ya que será el/la docente quien encarnará esta separación, pero a su vez, trabajará en esa zona, teniendo la posibilidad de ampliar/sesgar el horizonte de las estudiantes (situación que se trabaja más adelante): “Ahora, lo que estoy leyendo es sumamente, o sea, un nuevo gusto, porque antes me gustaba como lo cliché, romances cliché y todo eso, pero ahora me empezó a gustar eso como de temas sobre la homosexualidad, pero en la época así de la dictadura, de la dictadura acá en Chile, y como dije, con el profe Matus, descubrí como un nuevo autor que me gustó caleta, que dice como todo así Pedro Lemebel, me encantó, al corazón.” (GF-P1).

El caso que mejor ejemplifica esta última idea es la lectura de los clásicos al interior de la escuela. Dentro del discurso de las estudiantes se puede reconocer que hay un grado de valoración respecto a los textos que la escuela nominaliza como “obra clásica” y frente

---

<sup>35</sup> Petit, Michéle (2013)

a los cuales no se sabe muy bien por qué se leen. Se da un fenómeno particular de colonización del lenguaje de las estudiantes, quienes profieren un discurso proveniente de la argumentación institucional de determinadas obras, situación que se aprende con los años de escolarización: “Son los libros que han pasado una trayectoria, que vienen de otras épocas más remotas, como *La odisea*, *Hamlet* o los que son de Shakespeare, vienen de otras etapas históricas, como las medievales o cosas así y que han resistido el paso del tiempo porque han sido imágenes cotidianas en otro momento. Lo hace clásico el que tenga como tantos años de lectura, que sea conocido mundialmente y que tenga como un legado.” (GD-P4), “si po, por algo son, algo tienen que han resistido el paso del tiempo, por algo siguen ahí. Los clásicos son siempre clásicos porque tienen algo que uno dice, guau, son siempre fuertes, tienen algo que decir, un mensaje como que a todos nos debiese llegar, y decir, algo está pasando aquí. El problema quizá es que según la distancia temporal para nosotras es más difícil entrar, por lo mismo son importante los profes que saben más.” (GD-P2), “yo creo que hay libros que cuando salen dejan la cagá o producen algún efecto, un impacto en una sociedad. No sé en verdad, es una categoría compleja de explicar, pero que tiene que ver con lo que otras generaciones han decidido dejar como mensaje para el futuro.” (GD-P3). Podemos observar que se comprende la lectura de estos textos a partir de categorías argumentativas poco claras, “algo debe tener”; “por algo siguen ahí”; “que tengan como un legado”; y que se sostienen en un discurso aprendido dentro de la escuela, que no permite observar los intereses ideológicos de la selección curricular. Detrás de estos textos está inherentemente la figura del docente a quién se le ha solicitado seguir tejiendo una determinada tradición oficial.

Por último, dentro de esta diferencia entre lecturas para la vida y para la escuela, es importante ver cómo las estudiantes logran vincular el acto de leer, las prácticas letradas, con instancias más amplias, que ocurren más allá de los libros o los textos formales, también sobre la ciudad o en los medios de comunicación: “es como un asunto de contextos, igual eso es bacán, no solo se leen las palabras, los lugares también, es el sentido que uno le da a las cosas que lee, las connotaciones diferentes que les damos” (GD-P3), “Claro, porque no solo se leen libros, leemos en todos lados, las calles, las estaciones de metro, el saldo, no

sé, todo. Igual eso es cuático de la lectura, tiene que ver un poco con lo del autor o autora que escribe...”(GD-P4) “Es difícil encontrarse con que una busca información y te das cuenta de que hay cosas que se ocultan, se camuflan, se miente, más lata aun, porque intento cachar más del tema aun, pero pucha, los medios me lo pintan de una forma y otros de maneras super diferentes, porque hay intereses que son difíciles de diferenciar.” (GD-P2). Es muy importante destacar este sentido de la lectura ya que permite repensar los espacios sociales como puntos de significación y la lectura como una habilidad de amplio espectro, que se relaciona con el valor social de los/las lectores, particularmente, con el concepto tan nombrado (y no por eso realizado) dentro de la escuela, de formar lectoras críticas. Qué elemento más crítico puede solicitarse entonces a la lectura que la consideración de la realidad como una instancia letrada: Son esas líneas chicas las que a veces te dicen cosas super importantes y te enseñan a poner atención. (GD-P3)

- **La valoración social de la lectura.**

Hablar de la lectura en la actualidad nos refiere muchas veces a una práctica realizada de manera individual, sin embargo, por más distancia que tome un sujeto para leer y desplegar su mundo interno, siempre se podrá reconocer la dimensión social de la misma. La lectura, entendida como práctica social, es un proceso de interacción en el cual intervienen sujetos - destáquese el plural- que por una parte se constituyen a sí mismos, y al mismo tiempo van generando acciones que permiten la conformación de nuevos imaginarios y proyectos sociales. Respecto a la valoración social de la lectura, es sabido tanto por el conocimiento del sentido común como por los grandes especialistas, que representa una de las actividades más importantes a la hora de pensar gran parte de los proyectos educativos, principalmente, por los aportes que implica esta práctica a la hora de conocer y comprender el mundo, más aun, si pensamos en el desarrollo de las competencias comunicativas que habilitarán a los sujetos en las distintas esferas del mundo social. Ahora bien, desde los significados de las estudiantes son varios los elementos que permiten hablar de la valoración social de la lectura en el ámbito escolar.



Desde el análisis del discurso de las participantes queda bastante clara la preocupación por estas relaciones intersubjetivas que ocurren entre dos o más sujetos al momento de leer, ya que, si bien por un lado se reconocen las realizaciones particulares de la lectura: “La verdad es que cuando una persona lee hartito, se nota. Su vocabulario, la forma de hablar, lo que piensan, es un todo, que asombra” (GD-P2), en su revés, en su opuesto complementario, se significan situaciones que devienen en el lector como sujeto social: “lo que pasa es que al final, con que una persona lea, está cambiando y puede hacer un cambio en la sociedad, es que eso va incluido con leer.” (GD-P3). Volver constantemente sobre esta última característica evidencia el interés de las estudiantes por posicionar a la lectura como una posibilidad de conformación y transformación de la realidad, por lo tanto, un ejercicio lleno de desafíos ya que, desde la lectura personal, desde la propia lectura de la realidad, es posible transitar hacia nuevas versiones del mundo: “Yo creo que es así, porque su lectura es personal, sí, se encierra en sí, es personal su lectura pero va a tener influencia en la sociedad, en lo social, en lo que vaya a hablar, en lo que vaya a formar como pensamiento, en cómo se va a relacionar con los demás, en eso va a influir.”(GF-P2), “que si yo me leí un libro no sé, de George Orwell, y me formo un pensamiento político, entonces ese pensamiento político va a repercutir en lo que yo diga mañana, lo que diga acá en clases, lo que diga yo en asamblea, lo que diga en frente de cualquier persona. Por eso, si todos lo leyeran... probablemente, o cualquier libro en realidad, cambiaría nuestra realidad” (GF-P2). “Es como lo que pasa en Fahrenheit... cuando el bombero ... empieza a leer como que empieza a cambiar su... su pensamiento entonces eso hace que él cambie también, aunque piense que se está volviendo loco. Porque él leía para su interior, porque obviamente no podía leer, no podían saber que estaba leyendo, pero él estaba cambiando y él hace igual que el sistema, con los años, vaya cambiando.” (GF-P1), “con mi pololo, una vez leímos, no un libro, sino que un artículo de tres páginas sobre política, sobre la dictadura, y no sé poh, yo tenía una opinión muy distinta a la de él, entonces nos encontramos, discutimos y todo bien, ambos ganamos cosas importantes y yo creo que eso hay que fomentarlo” (GF-P2). Se reconoce así que dentro de la lectura persiste, por sobre todo, un valor activo y una finalidad

social, en la medida que ayuda a formar a las personas en su dimensión más crítica, habilitándolas en la movilización de acciones concretas sobre su contexto.

Ahora bien, que la lectura en sí contenga una potencia transformativa, que sea una herramienta para comprender e intervenir en la sociedad, no implica que esté ubicada en el centro de las acciones que realizan las personas, muy por el contrario, las estudiantes perciben que la lectura tiene un valor deficitario en nuestra sociedad, tanto entre sus pares como fuera de la escuela, fenómeno que produce malestar entre las hablantes porque sienten que esa situación es la base de conflictos sociales más graves como el control y el engaño de la sociedad: “o sea así como por estadística, por principio, obviamente es importante la lectura porque a mucha gente se la está engañando, por ejemplo, por no tener buena comprensión lectora, en índices muy altos de comprensión que son un fiasco y eso afecta en ámbitos sociales, entonces, de ser importante, lo es ...” (GF-P5), “yo creo que hay que hacer una diferencia importante entre que sea importante, así como, por principio, y que sea importante para las personas, para mis compañeras. Yo, cuando estoy en el metro, cuando voy a lugares públicos, no veo a casi nadie leyendo, y me he dado cuenta que no tiene importancia para mucha gente, que los lectores son minoría, en el sentido que no les fomentan o no se fomenta la lectura desde chicos” (GF-P6). Esta situación se hace muy interesante, particularmente desde la indagación en lo lingüístico, porque se distingue otro momento donde el discurso se define por la utilización de la primera persona plural (por sobre la singular), y donde el punto de enunciación es una visión colectiva o identitaria de la realidad, que expresa un conflicto específico, ser un grupo de individuos sobre el cual se ejerce un determinado orden social: “es como obvio que nos están alienando, porque al final como que nos quieren dar una información, un tipo de información, que nos quedemos con eso, que no nos vayamos a cosas más importante, que no hagamos cosas con lo que sabemos, al final pasan cosas muy banales en la televisión y se entiende esa idea, que nos quedemos con eso.” (GD-P4), “Yo siento que se busca que nos alejemos de temas brígidios que están pasando ahora... a las personas acomodadas, de más arriba no les conviene que, pucha, por eso quisieron sacar las clases de filosofía, porque al hacer que una persona lea, piense, interprete las cosas, piense un poco más allá, se vuelve

crítica y les desordena el juego.” (GD-P1), “a los más ricos, a los más poderosos que como nos “controlan” o controlan el país, no les conviene que nosotras tengamos, así como el poder o el pensamiento autocrítico que hace como veinte años atrás. Porque se supone que somos un país sistemático, ordenado, tenemos que seguir funcionando así. O sea, para que ellos ganen, tiene que seguir habiendo gente pobre, gente con hambre, gente que se muera así, que no tenga estudios...” (GD-P2). Estos discursos se vuelven doblemente relevantes porque, por una parte, instalan una discusión donde se entrecruzan las categorías de educación y clase social, para afirmar que, a partir de un diseño económico hegemónico, se disponen condiciones diferenciadas para la formación de sujetos, buscando mantener el modelo actual, basado en la desigualdad social. En este sentido, la sociedad es comprendida como un espacio o más bien como un juego de disputa, con disposiciones bastante claras, en la que una clase social dominante, que ostenta el capital económico, busca la preservación y reproducción de su dominación, mientras que la clase subalterna articula ejercicios de resistencia contrahegemónica. La educación, y por extensión la lectura, representarían acciones de resistencia que tendrían como finalidad establecer otro orden de las cosas.

Por otra parte, es muy significativa esta construcción discursiva porque permite realizar un perfil colectivo en el que se observan diferentes capas de discriminación frente a las estudiantes: el hecho de ser mujeres, estudiantes, menores de edad y donde gran parte de la población proviene de orígenes sociales desfavorecidos. Sobre ese perfil, se significa la educación como una herramienta de disputa y transformación, donde sólo el pensamiento crítico, resultado de una lectura e interpretación del mundo, devuelve el sentido de formarse.

Se presenta así un fenómeno bien complejo que podemos denominar *ontologización del poder*, ya que aparecen entidades colectivas como “ellos” “los más ricos” “los poderosos”, “los de más arriba”, “los que controlan el país”, etc., que encarnan una condición antagónica de la realidad presentada, sin representar a nadie específicamente. Se instala, a través del ejercicio del lenguaje, un panorama de enfrentamiento constante entre quienes ejercen la hegemonía, un monstruo de muchas cabezas, y quienes son

atravesados por esta: “Es difícil encontrarse con que una busca información y te das cuenta de que hay cosas que se ocultan, se camuflan, se miente, más lata aún, porque intento cachar más del tema aun, pero pucha, los medios me lo pintan de una forma y otros de maneras super diferentes, porque hay intereses que son difíciles de diferenciar.” (GD-P2) “pienso que creen que la gente como yo, somos imbéciles, como que nos comemos todo lo que dicen, que somos ignorantes, eso me enoja caleta.” (GD-P2), “... el presidente del país, intentando sostener una mentira para la mayoría de la población, que se informa por la tele y saber que hay medios que resisten y demuestran todo lo contrario, no sé, las manipulaciones sociales me preocupan mucho, no saber a ratos en quién confiar.” (GD-P4) Se desprende de este panorama que plantean las estudiantes que lo que está en juego no es simplemente la posibilidad misma de manifestar puntos de vista discrepantes con el modelo actual, sino más bien, de encontrar lugares en los que se pueda valorar su punto de vista, de posicionarse dentro de una discusión mayor.

Es tan fuerte el discurso planteado por las estudiantes en su nivel ideacional, de lectura de mundo, que no solo visualizan el modelo-mundo en el cual viven, sino que, a su vez, se permiten interpelar a sus compañeras y a la escuela en relación con este modelo. En cuanto a sus pares, se las llama a tomar un posicionamiento más activo respecto a su formación, específicamente a descentrar el concepto de obligación de las lecturas: “entonces si nosotras seguimos como ... si seguimos siendo así como... ya, tengo que leer este libro porque me lo piden en el liceo, pero no leo nada más, va a seguir el sistema así poh, entonces ellos van a seguir ganando, en cambio si nosotras tenemos más cultura, tenemos más pensamiento, tenemos más crítica, más autocrítica podríamos como “derrocar” por así decir ese sistema, y eso no les conviene. Como destruir el sistema desde adentro” (GD-P2), “Hay que intentar no verlo como una lectura obligatoria, porque hay mucha gente que no le gustan las cosas obligatorias, pero, sí siento que a veces debe ser obligatoria porque si no, nadie incentiva la lectura” (GD-P2). En lo que respecta a la escuela, se manifiestan sus conflictos con la selección de las lecturas al interior de la institución, particularmente, en la insuficiente selección de escritoras dentro de las planificaciones académicas: “igual es preocupante, por lo menos a mí me parece mal que siempre se nos

den escritores, este año por ejemplo, en el plan común, creo que no vi a ninguna mujer, a ninguna escritora y hay muchas escritoras buenas... siento que tienen mucho que decir, o sea, ... es cosa que quieran y que el colegio también quiera fomentar, en un colegio “de mujeres”, de cómo fue para la mujer” (GF-P3), “porque son puros hombres y como que nos pudo dar mujeres para leer, así que igual, se puede. Decir de buena forma, pedirlo tranquila, como que ... casi como “por favor”, ese es el tema, no es como un diálogo, pero ha resultado.”(GF-P4), “los colegios deberían darte más opciones, en el sentido de que no sea solo la universidad, o los institutos, hay muchas cosas para estudiar ... no sé si piensan lo mismo, los libros pueden ayudar a que la gente sepa a qué va la niña o el niño”(GF-P6).

Por último, habría que manifestar que este rol activo que se describió anteriormente, este protagonismo social de las lectoras responde a un desacuerdo con las formas actuales de realización de la literacidad en nuestra sociedad, hecho que en el fondo produce desgaste y emociones encontradas: “Es triste, porque yo creo que leer, todos deberíamos hacerlo, no por obligación, pero sería bacán, que todos por lo menos leyéramos a lo menos un libro al año, ¡al año! (enfática), no es mucho, yo siento que cambiaría la realidad, te cambiaría a la persona que no lee sinceramente.” (GD-P7). El discurso de las estudiantes está cargado de futuro, simboliza un nuevo orden de cosas, que no podremos terminar de entender o imaginar si no las incluimos en las discusiones sociales que corresponden, cuando corresponde.

- **Sobre la tecnología y los modos de leer.**

La lectura entendida como práctica sociocultural permite abrir el espacio a la pregunta por el tiempo dentro de las prácticas letradas. Cómo influye el tiempo en las prácticas de lectura. Cómo son los/las lectores/as del siglo XXI. Qué significa hoy la palabra lector/a. ¿Habría algún hilo que pueda unir a los lectores más antiguos con los que comienzan hoy a conocer su lengua? En cualquier práctica cultural que sostenga un mínimo desarrollo histórico, se podrá reconocer alguna querrela o enfrentamiento entre las formas de realización antiguas y modernas, la lectura no es una excepción. Si observamos con atención a mediados del siglo XV, particularmente la invención de la imprenta y la

revolución que acarrió en los soportes y modos de la lectura, podríamos ver que el libro es uno de los más grandes aparatos tecnológicos de la historia, sin embargo, este hecho no tiene las mismas dimensiones el día de hoy; quizá como será en un corto plazo. De lo que sí podemos estar seguros en la actualidad, es que el “modo” de leer se infectó de sentidos, siendo imposible pensar en su singular. Hoy hablamos de modos de lectura, fenómenos que serían incomprensibles, tanto en la escuela como en la sociedad, sin la participación de nuestras/os estudiantes. Son ellas las que encarnan ese encuentro intergeneracional entre las formas tradicionales y las nuevas lecturas.

Parece indiscutible que la lectura contemporánea asume nuevos retos, al igual que sus lectores, los cambios en los modos de comunicarnos terminan por modificar las prácticas de lectura y sus realizaciones, creándose nuevos espacios. Es así como llegamos a reconocer en el discurso de las estudiantes la importancia que tienen las nuevas tecnologías y soportes en la conformación de su experiencia cultural. Podemos perfilar dos experiencias con la lectura en relación con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las estudiantes que utilizan constantemente estas nuevas tecnologías, que se vinculan con la red y lo digital, que leen en ella variadas informaciones, no necesariamente libros, que interactúan mediante juegos y plataformas, que se comunican con otros mediante chat, y que validan estas formas de leer: “pero nunca he leído tantos libros físicos, sino que leía siempre PDF o Wattpad cuestiones así...” (GF-P2), “Yo leo en computador, en el celular, en PDF y Wattpad, porque encuentro que los libros son caros”(GF-P7), “yo tengo una plataforma que yo creo que la conocen, que es Wattpad, y escribo muchas cosas, cómo me siento, cosas que pienso, o que me gustaría que pasen, pero igual yo a esa plataforma entré para leer a otras personas y terminé escribiendo”(GD-P1), “yo me volví fan de una novela de Wattpad (risas) y seguí toda la novela, la leía en mi casa, así, cuando despertaba ... Llegué a ella buscando, de aburrida, por internet”. (GD-P5). Por otra parte, aparecen discursos que se resisten o que simplemente niegan la realización de lecturas digitales, arguyendo diferentes conflictos que van desde la distracción y la sobreestimulación sensitiva, a la negativa experiencia corporal de enfrentar una pantalla en vez de una hoja: “...con la tecnología que hay ahora, siento que se me ha ido quitando un poco eso, como

que a veces estoy leyendo y me desconcentro, empiezo con el celular y me voy.”(GF-P7), “aparte... cuando leo el libro, dejo de lado todo, o sea la radio, el celu, todo, en cambio cuando leo por el compu, me llegan notificaciones o cuestiones así, entonces me distraigo.”(GF-P4), “Yo no leo en PDF, ni en nada que sea virtual, como que no puedo, me duele mucho la cabeza y no me gusta, es como fome, me gusta hacer como con el dedito, así que siempre lo que es tangible. No me gusta leer electrónico, no.” (GF-P3), “A ratos dejo de leer por lo mismo, me desconcentro. Lo que hacía igual es conseguirme algunos libros y sacarles fotocopia. Me los conseguía a veces acá en el colegio, curioseando, los pedía un rato y lo hacía” (GF-P1). Del contraste de estas experiencias nos encontramos con un fenómeno muy llamativo, una zona emergente, las estudiantes transitan entre estos dos espacios, de lo digital a lo análogo y viceversa, como si solo fuera una cuestión de posiciones alternantes. Las nuevas tecnologías exigen nuevas formas de leer, articular imágenes, audiovisuales y texto, pantallas y papel, todo un nuevo lenguaje, que incluye a la escuela, pero que claramente la excede. En esta vorágine de sentidos están surgiendo prácticas de las cuales no terminamos por comprender sus contornos, pero que son fundamentales de estudiar si se pretende seguir pensando las competencias lectoras de nuestra sociedad.

En este apartado se habla de formas de lectura, de perfiles lectores, ya no de lectoras en sí, porque las estudiantes apuntan al desarrollo heterogéneo de estas prácticas, a formas plurales de vincularse con la tecnología y la lectura. A diferencia de lo que pudiera pensarse, la preferencia que poseen sobre la materialidad de los textos sigue allí, más allá de ser nativas digitales que dominan estas nuevas dinámicas, se recurre al mundo digital por temas que tienen que ver con el acceso a la información antes que con una preferencia: “Las diferencio de leer libros porque cuando tengo el libro me gusta subrayar, o sea, las cosas que me tocan, y en el PDF y Wattpad no puedo hacer esto” (GF-P2), “Entonces prefiero mil veces esperar a comprarme el libro o que me lo presten y así leer como en lo tangible.” (GF-P4), “pucha igual la situación económica en la que yo vivo no es para comprarme todos los días un libro ni nada, entonces tengo muchos libros guardados en PDF” (GF-P7), “A mí me pasa algo similar, yo no tengo una buena situación económica y no puedo comprarme libros, es como un lujo, por eso intento leer en Wattpad o en PDF, pero

no me resulta mucho, no me concentro, me distraigo super fácil.”(GF-P1). La lectura digital está vinculada más bien al mundo interaccional, a las lecturas de orden mayoritariamente instrumental, por otra parte, al momento de leer obras artísticas, se busca que el espacio sea particularmente el libro. El discurso pronunciado permite nuevamente entender a las estudiantes como lectoras dinámicas y activas que valoran y experimentan la convivencia (y no la competencia) de formatos, y que aprenden a establecer múltiples conexiones entre ambos mundos. Sin embargo, no podemos olvidar que este cambio comunicativo no es neutro, es una nueva forma de percibir los mensajes, y por tanto de construir significados, condición que repercutirá en todos los aspectos de la realidad. Lecturas simultáneas, de rastreo, multimedial, multimodal o a través de hipervínculos, como se da en las pantallas, obliga a pensar nuevos escenarios para la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas letradas de nuestra comunidad.

Si bien el tema de la tecnología permite abrir la discusión sobre los nuevos modos, soportes y formatos de la lectura, también nos permite el espacio para observar los algunos obstáculos de leer. En palabras de las estudiantes, uno de los primeros conflictos, que ya fueran enunciados con anterioridad, tiene que ver con el acceso al libro, en tanto materialidad: “obstáculo es el precio de los libros, creo que somos el único país latinoamericano que tiene IVA en los libros entonces eso igual hace que sean mucho más caros, por ejemplo, que Argentina” (GD-P1), “yo creo que lo económico es el impedimento de muchas personas, una, porque los libros que uno busca no están acá, o están limitados para este país, no sé por qué” (GD-P2), “ese es el problema, es un lujo. Llegó a ser un lujo algo que debiese ser mi derecho.” (GD-P4). Habría una primera distancia de la lectura cuando pensamos en la experiencia de consumo, en la pertenencia-propiedad de los textos, donde gran parte de las familias no tiene entre sus gastos mensuales el consumo de cultura y donde las estudiantes no poseen los medios adquisitivos. Si bien podemos acordar que la era de internet democratiza el acceso a determinada información, no lo logra en el espacio de la experiencia con el texto en sí.

Ahora bien, las estudiantes están absolutamente conscientes que el acceso al libro no es la única situación que obstaculiza la lectura, sino que hay problemas de plano más



profundos, que se relacionan con el imaginario social que se asocia a la lectura: “yo creo que no solo es cosa de acceso al libro, es algo de cultura, porque no se nos inculca eso de leer siempre, por querer, se nos plantea como algo solo obligatorio y la gente que puede, que lee y le gusta. Siento que igual en la sociedad no está como difundido lo importante de leer.” (GD-P3), “yo comparto eso que dice la Trini sobre la cultura, se transmite en general como algo fome, incluso en la tele lo plantean como “llego la hora de leer libros” y muestran a los niños así como automáticamente “ah...que lata”” (GD-P2), “A mí me llama la atención que se afirme que la gente con plata solo puede leer, que desde un principio son más cultos, que no se fomente el acceso al libro y que más aun aparezca como algo fome. Entonces nosotros quedamos, así como que ya... somos super tontos y no tenemos acceso a la lectura, además” (GD-P2). A través de las estudiantes podemos reconocer que el fomento lector es más que el impulso de programas de estudio, investigaciones y tecnologías a disposición de la comunidad, implica a su vez una discusión y replanteamiento de la valoración de la lectura y la escritura en la sociedad que habitamos, es reunirse nuevamente en torno a las prácticas letradas para construir un proyecto que lea su contexto y deje de hacer lo de siempre.

- **Valoración de los profesores-as en el proceso de comprensión**

*Fomento y mediación de lectura* son dos de los temas centrales en la política pública 2015-2020, por lo tanto, gran parte de la atención se ha centrado sobre el ejercicio de los docentes, agentes llamados a encarnar este proyecto dentro de las salas de clase. Desde el discurso político podemos estudiar lineamientos, obligaciones, análisis del sujeto docente, sin embargo, para tener una imagen completa y una real valoración del profesor y la profesora, es obligatorio el discurso de las estudiantes. ¿Cuál es la posición que ocupan el docente en la mirada de las estudiantes cuando hablamos de lectura? ¿Cómo se realiza el binomio profesor/a – estudiante cuando la lectura está al medio?

El discurso estudiantil instala en un lugar central de la educación a la figura del/de la docente, más aún, si hablamos de la formación de lectoras. Cuando analizamos los múltiples argumentos que sostienen esta posición, nos encontramos con que el docente

encarna ese sujeto ausente que el texto porta. El docente es, inicialmente, el otro con quien se relacionan para caminar a un mismo lugar: “sí, total. Yo creo que es importante dialogar con alguien que maneje conceptos, que te ilumine ciertas partes que quizá no podemos ver del texto, que puedan hacer como “puentes” quizá, entre quienes somos nosotras y los autores” (GD-P2), “Demasiado importantes, yo creo que si no hubiese sido por Matus yo no hubiera seguido leyendo. Cuando leí *el loco y la triste*, lo comenté la vez pasada, como que sentí la necesidad de comentarlo con alguien, se lo comenté a Matus y hasta ahora, todas las veces que me ha dado un libro, que me ha recomendado él, converso con él, porque como que potencia mi lectura.” (GD-P3), “yo creo que es fundamental esa relación, en el sentido de que, un profesor, no es obligación, pero estaría bien que el profesor conociera a sus alumnas, para poder darles el apoyo y también para poder en un sentido de los libros, volviendo a ese tema, para poder saber que les gusta” (GF-P6). La lectura a través de los profesores se vuelve vínculo, se hace diálogo, asume sentido, en otros términos, se hace histórica porque reúne a dos o más sujetos en ejercicio de la lengua. Es importante mencionar aquí que este lugar que encarna el docente, que es más bien el de mediador de la lectura, no solo lo moviliza el profesor/a de la asignatura correspondiente, es un rol que convoca a quien pueda asumirlo: “La tía Nancy (bibliotecaria) es importante en esto también, con ellas se conversa de algunas lecturas, ellas te dan el resumen así.”(GF-P1), “de hecho, hay una tía, creo que no está ahora, la tía Sarita, está enferma, ella me contaba que por ejemplo llegaba una alumna y le decía “tía no sé cómo leer”, no sabía de comprensión lectora, y ella le decía “ya, yo leo contigo y te voy ayudando a comprender”, entonces igual ellas están como siempre apoyándote, como atentas. O también yo de repente llego acá y no sé qué leer y ella me recomiendan, conversan conmigo.” (GF-P7), “en mi caso, se potencia la lectura, no solo con los profes de lenguaje, con los otros también, o sea los otros profes, el de filosofía nos dice todo el rato que, no sé lean, cualquier cosa, pero manténgase leyendo” (GD-P2). Como se puede observar lo primero que destacan las estudiantes es la posibilidad de tener otro con quien relacionarse mediante la lectura, sabiendo de antemano que ese otro potenciará lo que pueden hacer con el texto. En alguna medida lo que comentan las estudiantes se relaciona con lo que ya planteara a comienzos del siglo XX S. L.

Vigotsky con su concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida como: “No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz.” (Vigotsky, 1988, p. 133-134). A razón de esto mismo, el docente funcionaría como un catalizador del desarrollo individual, un sujeto que potencia el desarrollo natural desde la cultura. Ayuda y colaboración son las primeras acciones que tejerán el vínculo docente-estudiante.

Dentro de esta teoría de la interacción que podemos ir estudiando en el discurso de las estudiantes, se puede observar un elemento muy importante, que es la acción de las estudiantes. Hablar de interacción es reconocer la actividad de los/las participantes, es un camino de doble direccionalidad, donde cada uno es consciente y reflexivo de lo que hace, lo que se diferencia bastante bien de la mera transmisión de información: “Pero que también, para mi es como importante que escuchen lo que nosotras vemos y que quizá no es el centro del libro, pero es lo que nos imaginamos...” (GD-P2), “Lo otro que me motiva es que siempre es más importante lo que yo diga del libro, lo que yo vi en el texto más que lo que dice el autor o lo que se pregunta en las pruebas.” (GD-P4), “como que investigo a los autores, tengo como la mente más abierta, con más herramientas para buscar” (GF-P1), “cuando llegué con la Verena, veía que ella más que nada nos recomendaba, nos recomendaba mujeres, nos recomendaba a otros autores que tenían otro tipo de pensamiento y eso quedó como plasmado, porque nunca me había pasado así.” (GF-P1). Fundamentales son estas últimas consideraciones ya que el docente tiene la potencia no solo de activar los mensajes textuales en las estudiantes, sino que, de estimular la voz de las estudiantes, lo que implica que el circuito comunicativo no se acaba en la comprensión del mensaje, sino en la articulación de un nuevo mensaje. Cuando pensamos en la construcción de subjetividades en el contexto actual, es preciso activar, escuchar y validar la voz del otro, de tal forma que el aprendizaje se realice como un proceso de construcción de conocimiento y de igual forma se materialice en la dinámica histórica.

Otro de los fenómenos interesantes de subrayar en el discurso estudiantil es la concepción del docente como un sujeto histórico posicionado en la realidad. Esta idea discute la visión aséptica de la docencia, que borronea el posicionamiento dentro de la clase subyugado a un rol: “ella igual nos daba la opción de elegir a mujeres, porque ella igual era del rollo feminista, y nosotras, desde que entramos acá, nos inculcó eso, que teníamos que conocer a gente, o sea, a mujeres que escribieran y eliminar el prototipo que teníamos de básica, de no solamente leer “clásicos” (enfática), “hombres” (enfática), entonces yo igual eso lo encontré interesante, porque yo venía de una realidad muy distinta.” (GF-P2), “la profe tiene mucha vocación y nos incita a leer, nos pasa o nos cuenta situaciones de problemas actuales, de contingencia, entonces dice “bueno, y lean ...” y conectamos no sé, un problema x a nivel social, y lo conecta con Hamlet, cachai, entonces es super bueno eso, que conecta cosas de nuestra realidad con algo que nos podría parecer fome o muy lejano” (GD-P2). Parte de desarrollar bien su labor, estaría dada por saber leer su tiempo y actuar en consecuencia.

Finalmente, habría que volver sobre la idea de la falta de erótica o motivación en la lectura a la cual se tiene que enfrentar el docente a partir de sus conocimientos y estrategias. ¿Cómo activar esa pulsión hacia la lectura? A partir de lo enunciado, las estudiantes logran precisar que es la posibilidad de participar en la dinámica cultural de la lectura, el derribar los obstáculos que te expulsan del texto, lo que devuelve la intención a la lectura, a tú lectura: “es él mismo el que te pregunta cómo va el libro, qué te pareció, es como preocupado con tu lectura, eso te motiva a ir siempre diciéndole las cosas.”(GD-P4), “era necesario que alguien fuera poniendo ciertas herramientas para entrar en el texto. Yo lo miraba con desconfianza, pero resultó ser bueno. Una lectura en clases, estando aquí, es bueno, porque al colegio quizá no todas vienen con la motivación necesaria y se van para la casa con otra actitud” (GD-P2), “Tengo otras compañeras que les va bien y todo, son como más científicas y también hablamos de lo que estamos leyendo. En clases también, entre compañeras o con los profes corroboramos lo que estamos entendiendo. Al profe Matus igual le preguntamos muchas cosas de vocabulario y después podemos expresarnos mejor.” (GD-P4) “Difícil sería si no hay relación entre los profes y las estudiantes yo creo que es

fundamental esa relación... para poder en un sentido de los libros..." (GF-P6). Según la visión de las estudiantes, en la función del docente se depositan no solo conocimientos, sino que la posibilidad de reencantarse o a lo menos sentirse parte del espacio escolar. En un mundo institucional marcado por los continuos cambios en los planes y programas educativos, en las políticas y agenciamientos burocráticos, es la interacción con el/la otro lo que está en juego.

- **Políticas públicas de la lectura: recomendaciones para una práctica más inclusiva.**

El último tema que se abre en el discurso de las estudiantes tiene relación con cómo perciben su experiencia escolar, particularmente las realizaciones de la lectura, dentro de marcos regulatorios nacionales. Frente a esta situación las estudiantes realizan una serie de "recomendaciones", que según su punto de vista podrían mejorar las acciones al interior de la escuela. A estos discursos se los nombró *recomendaciones* porque es la forma comunicativa que asumen en la voz de las participantes desde el plano ideacional. Las estudiantes apuntan desde su experiencia local a sujetos que están fuera del espacio escolar, pero que, sin embargo, condicionan y orientan las acciones que ocurren dentro.

Lo primero que se manifiesta en el discurso es la necesidad de diversificar los modos de lectura, pasando desde la selección de textos hasta las formas de enfrentarse a ellos: "yo creo que una de las cosas importantes es que las personas que orientan la lectura de las escuelas se abran a más posibilidades de lectura, de formas de leer y de textos, porque como dijimos antes, se dan como puros estereotipos, se eligen los clásicos y hay más que eso." (GF-P1), "que haya más posibilidad para elegir dentro de algún grupo. Y que rompan con los estereotipos, que no sean solamente del amor o de cuestiones así "buenas" para las niñas" (GF-P7), "Pero siento que sería mejor expandir esta lectura obligatoria, que no sean solamente *Hamlet*, que no sea solo *Demian* o la *Casa de Muñecas*, que son libros clásicos, que, si bien tienen mensajes super buenos, pucha, para el interés como joven, no son muy llamativos. A mí me gustan, pero pienso en todas, en el curso." (GD-P2). La primera interpelación pasa por la deconstrucción de ese "lector modelo" o "perfil lector" que funciona a partir de un ideal, de un sujeto que no tiene referente real, porque lo caracteriza

su diversidad. Esa figura es la que las estudiantes cuestionan, la del estereotipo que nos permite hablar de literatura juvenil antes que maneras jóvenes de ser lectores<sup>36</sup>, la que modela las lectoras antes que comprenderlas. A lo dicho, a esta condición de desconocimiento de las lectoras empíricas, habría que sumar la percepción de un temor por parte de las autoridades, una percepción de un miedo que se traduce en moral, en definitiva un peligro a las letras: “Siento que sí a veces debe haber una división, pero a veces no tan, no como tan restringida, porque por ejemplo si se ponen como tan moralistas de que “no, esto no se debe leer, porque no es correcto, porque no se debe, porque podemos seguir el mismo camino...” a veces leer sobre algo, sobre un tema, te ayuda a no hacer lo mismo, entonces siento que se debería incitar más a ir a los temas, en lugar de evitarlos, a acompañar las lecturas en vez de restringirlas, a perder el miedo que los “niños” lean de sexualidad o cosas (risas)” (GF-P2) “a mí no me parece muy bien las clasificaciones de libros, de lectura, porque igual, cada persona, ya sea de cualquier edad, debería poder leer lo que se le antoje” (GF-P6), “yo creo que se debería, no sé si quitar las divisiones, pero permitir que cada persona pueda leer lo que él quiera o lo que ella quiera, onda poder elegir lo suyo, y si no te gustan los libros de niños de diez años, lea algo de adultos porque quiere.”(GF-P6).

Por otra parte, pero en directa relación con lo anterior, el discurso de las estudiantes demanda un accionar más autónomo respecto de la lectura. Recordando que las estudiantes posicionan su biografía e intereses como el motor del proceso lector, es que hacen un llamado a integrar este valor en la ecuación gubernamental: “Yo creo que está bien, o es aceptable el tema de que sea obligatorio leer, pero las lecturas, la elección de eso, como que ya debiese ser voluntaria o propositiva, o ponerse en acuerdo con los cursos por votación o elección de estos.”(GD-P3) “yo pienso que igual hay que estar más en sintonía con nuestros intereses, que vean más allá, a los estudiantes, porque si voy a leer un libro de hace dos siglos, y no entiendo por qué, que fome, a veces no es como tan llamativo.”(GF-P7). Esta situación de demanda de autonomía va más allá del estamento

---

<sup>36</sup> Esta idea es desarrollada con mayor profundidad por Beatriz Robledo en su texto *“El mediador de lectura: la formación del lector integral”* (2017)

estudiantil, es a nivel local, por lo mismo es que vemos la reactivación de los docentes como los que dirigen e intencionan el proyecto educativo, cito en extenso:

“como un mensaje para las personas que eligen o proponen las lecturas, yo creo que no deberían leer los libros, dejarlos implantados en la educación, sino que dejar que cada profe elija los libros que quiere, porque el profe conoce, podría decirse que sabe quiénes son sus alumnas, y ahí puede ver el interés de las alumnas. Que un gobierno o quién sea, elija los libros que tiene que leer cada liceo, está mal, porque, como dije, quién mejor que el profesor, el que está con nosotras día a día, se dé el tiempo para ver qué les gusta a sus alumnas, quienes somos, y elegir algo que tenga... vaya en el gusto de las alumnas, no algo que esté obligado a leer porque lo dicen los poderosos, por decirlo así.” (GF-P6)

Dentro de estos discursos encontramos lógicas que responden a un orden comunitario de gestión, donde los actores se piensan como sujetos históricos con voluntad de hacer, ya no más como individuos moldeables. En relación con lo expresado, sería coherente preguntarse por las especificidades del saber, qué importancia tienen los conocimientos de cada disciplina si es tanta la demanda de hacer. Habría que ser justos entonces y pensar que la recomendación de las estudiantes apunta a un trabajo más equilibrado y armonioso, más democrático entre docentes y estudiantes, donde el lenguaje y la colaboración fuera la moneda de cambio: “Yo instalaría un momento para poder discutir y votar ciertos títulos. Creo que, aunque leamos poco, igual está la instancia para investigar entre todas, igual sería bacán. Yo recuerdo que antes nos daban las sinopsis de los libros y eso igual era bacán, como que nosotras decíamos “oh, ya, me motivé por ese libro” y ahí lo leíamos, eso me gusta.”(GD-P3), “Igual siento eso, que es super bacán cuando en primero y segundo nos hacían elegir, unos meses vamos a elegir nosotras, sentía que era muy bacán, porque ahí se ven los verdaderos intereses de lo que quieren ver las estudiantes.” (GF-P4), “Por ejemplo, a principio de año, con el Matus hicimos una cosa de que todas propusimos libros y votamos así, entre dos libros, o sea, de todos los libros que leímos, o sea que elegimos, tenían que quedar dos, y se votaba para ellos. Yo creo que eso está bien, estaría bien que cada profesor lo hiciera, para así quitar esos reglamentos que tienen que ser estos

libros o nada.” (GF-P6). Nuevamente encontramos el uso del colectivo como fuente de enunciación, son las determinaciones colectivas las que permiten orientarnos hacia una visión de época, a un color más local de la realidad, y por sobre todo nos permite observar particularidades como el hecho de no estar inventando las formas de educación, sino más bien afirmando las situaciones que han tenido mejor resultado. Si observamos las últimas enunciaciones, reconoceremos que lo que se entrega como recomendaciones son lecturas de la realidad, momentos de la escuela en los que se han sentido y desplegado subjetiva y colectivamente de mejor forma. La recomendación pasa por hacer de la excepcionalidad una regularidad. Ahora bien, lo que ponen en escena los discursos estudiantiles es un conflicto mayor a escala social, por lo mismo, toca una fibra sensible del orden actual. Hablar de autonomía local es inmediatamente una disputa del espacio hegemónico, permitir procesos más participativos y divergentes es posibilitar un accionar con menos regulación o con mayores dificultades para articular un monopolio de las prácticas letradas. En otros términos, es devolver el carácter político a la educación pública.

Seguir haciendo las cosas como las hacemos hoy, es decir, intentando equilibrar las disposiciones gubernamentales/ministeriales con los deseos y sentires de las personas de la comunidad, terminan por posicionar a la escuela en una zona muy conflictiva, en el hablar de las estudiantes, en un punto medio que no resuelve: “La escuela: Yo creo que está en un punto medio, o sea porque nos dan las opciones de leer obviamente, como una necesidad, pero no nos dan lo que nosotros queremos leer, entonces igual como que me dicen “ya ...tú puedes leer y todo...” “super bien que leas...”, pero son estos cinco libros. Entonces es como ah, ya, bueno. O sea no sé si me explico” (GD-P1), “yo creo que la escuela potencia la lectura desde el hecho que es obligatoria, pero siento que a su vez delimita, porque elije ciertas lecturas sobre otras y van quedando muchas cosas importantes fuera” (GD-P3), “al final eso igual es un tema ... del colegio, porque no se preocupan que nosotras aprendamos, solo buscan que leamos, y me imagino que lo importante es que aprendamos a leer, que razonemos con los textos, razonar y analizar las cosas” (GD-P3). No solo no resuelve, sino más bien confunde, desmotiva, genera conflicto entre quienes se encuentran cotidianamente en un espacio material y simbólico. Habría que pensar luego de observar



estas enunciaciones cómo puede ser posible que se conforme una política pública del libro y la lectura sin barajar estos significados, esperando que las fórmulas realizadas funcionen.

## Capítulo 6: Conclusiones de la investigación

En este capítulo se presentarán y discutirán las principales contribuciones que hace este estudio respecto de la problemática investigada. El trabajo buscó responder a un vacío de conocimiento frente a la importancia que tienen los significados que construyen los sujetos (docentes y estudiantes) alrededor de sus prácticas lectoras, particularmente como insumo para una política pública del libro y la lectura. El objetivo fue pensar y aportar de manera contundente a la construcción de políticas públicas que tengan en el centro a la ciudadanía, principalmente, a quienes se ven más afectados por las decisiones que se toman a nivel país. Metodológicamente, esta conclusión buscará revisar los objetivos específicos que se propusieron en un comienzo, incluyendo la pregunta de investigación como eje articulador. Es así como se intenta generar una síntesis para cada uno de esos apartados.

- **Descripción y análisis de los significados docentes respecto de la lectura.**

El primero de los objetivos específicos del estudio está orientado a identificar los significados de los docentes respecto de la lectura. Esta decisión determina la importancia de la voz de los actores en este estudio, situación que asume gran relevancia debido a que se nos permite pensar a los profesores/as en el centro de las preocupaciones sociales, pero ya no como causa exclusiva de algún conflicto, sino más bien, como posibilidad de comprensión y acción, entendiéndolos como sujetos históricos protagonistas del despliegue educativo, y que, por lo tanto, portan consigo convicciones, imaginarios, posicionamientos y conflictos fundamentales para cualquier mejoramiento en este campo. En relación con lo dicho, el primer aporte de este estudio está en integrar una nueva perspectiva para el estudio de las prácticas letradas de nuestro país.

El primer elemento discursivo que resalta de la voz de los docentes es su *heterogeneidad* respecto de lo que significa la lectura. Cada uno de los participantes puso en juego una convicción personal sobre la lectura, que permitió abrir una discusión, llevándonos a construir un escenario bien complejo y completo de los elementos que se accionan al momento de leer, dentro o fuera de la escuela. Si bien sería ideal que un departamento de lenguaje y comunicación trabajara bajo los mismos lineamientos, la

realidad no siempre lo permite, inclusive más, se hace imposible que esto ocurra si antes no se exponen las visiones de mundo que porta cada sujeto: ¿cuál es el espacio escolar pensado para que pueda ocurrir esto? Las conversaciones en torno a los ideales de la lectura terminaron por demostrar que no hay un discurso único respecto al quehacer docente, sino más bien, concepciones que pueden cohabitar y retroalimentarse, en base al respeto por el otro. Cabría destacar que donde más se encuentran los y las docentes, es en su dimensión de trabajadores de la educación, en la comprensión del otro/a en base a una realidad material común -muchas veces desfavorable-, circunstancia que termina por configurar un entramado básico sobre el cual actuar.

Ahora bien, si hablamos del análisis de sus discursos, es claro que hay un primer conflicto a destacar, que refiere a la incongruencia entre lo que se desea y lo que realmente ocurre en la escuela. Esta afirmación logra ser válida tanto para estudiantes como para docentes. Hay algo en la escuela que no permite que acontezcan en su total posibilidad instancias vitales o vinculantes, entorno al acto de leer, en el caso de que ocurran, terminan siendo eventualidades o hechos marginales. En relación con esto mismo, la explicación no está dada por la ausencia de ideas, por falta de proyectos o por incapacidades de formación, sino más bien, por la estructura de la escuela pública, que instala y fija a los sujetos en sitios específicos, saturando su tiempo de muchas tareas, poca reflexión de sus prácticas, y donde su performatividad tiene límites bien demarcados. Los docentes hablan poco de instancias colectivas, de comunidades educativas, de grupos de trabajo; gran parte de su despliegue en la escuela está orientado hacia realizar sus labores en el lugar que le está asignado, muchas veces de manera solitaria.

En tanto mediadores de la lectura, hablamos de una labor compleja, pero cargada de sentido. En el discurso de todos los docentes que participaron de la investigación, es posible identificar un sentido trascendental de la lectura, lo que nos redirige a la frase pronunciada por Grinor Rojo (2012) parafraseando a sor Juana Inés de la Cruz, donde leer es: “ser más en el ser. Es ser más y, agrego yo, es ser mejor” (Rojo, G. p. 3). Sin embargo, esta convicción del valor de la lectura en nuestra sociedad, no la exime de dificultades y contradicciones.

Dentro de los conflictos más recurrentes, se pueden destacar tres elementos bien claros: el primero, el hecho de trabajar con el binomio voluntad-obligación, es decir, tener que pensar la lectura dentro de la escuela como una suspensión de la libertad, y, por tanto, tener que enfrentarse desde un comienzo a resistencias, desconfianzas o apatías. Lo segundo, tener que evaluar y calificar los modos de leer de las estudiantes, situación que implica, más que enseñar a leer, validar modos específicos de lectura. Tercero y final, el tener tiempo, no solo para fijarse en la formación de sus estudiantes, sino para prepararse a sí mismos. La lectura se entiende -desde el deber- como un proceso inacabado, de formación constante, que conlleva la apertura ineludible hacia nuevos cuerpos y modos textuales, situación que se enfrenta de manera desfavorable con las condiciones materiales, generando malestar y/o resignación.

Se puede concluir de las palabras de los docentes, que su trabajo está marcado por diversos obstáculos, por tener que resolver una gran cantidad de conflictos en el orden cotidiano (evaluar, interpretar, generar propuestas, tomar decisiones, etc.), principalmente, por que se encuentran en una posición de poco control y gestión de sus dinámicas de trabajo. El discurso docente se reconoce atravesado por distintos discursos sociales que lo enmarcan constantemente, como los emanados desde el gobierno y dispuestos por el ministerio; desde las demandas familiares de su comunidad; desde los requisitos propios de la escuela; y a su vez, desde los discursos estudiantiles. A todas estas líneas de presión nacional, habría que sumarle la cantidad de evaluaciones negativas hechas por las instituciones internacionales, que modifican y reestructuran constantemente los derroteros de la educación, argumentando mejoras y muchas veces resultando confusiones. Esta situación permite instalar el trabajo docente como un espacio árido, lleno de vectores problemáticos, que acerca muchas veces la experiencia docente a fenómenos ligados a la saturación o estrés laboral (Síndrome Burnout: quemado, fundido; agobio laboral.), lo cual cala profundamente en lo que refiere al agotamiento físico, emocional o mental, elementos que ponen en riesgo el autocuidado o la autoestima y que podría poner en riesgo también el interés por las actividades diarias. Es tan claro lo que se comenta, que algunos docentes llegan a afirmar el abandono de la lectura durante el tiempo escolar, la

incompatibilidad entre el ejercicio pedagógico y la lectura personal, lo que es absolutamente contraproducente.

Por otra parte, pero en directa relación con lo anterior, la sensación de descontextualización entre lo que se hace en la escuela y lo que solicitan las disposiciones de gobierno, las políticas, los planes, las reformas o ajustes curriculares y que evalúan las dinámicas gerenciales de desempeño; nos llevan a ampliar el horizonte cuando hablamos de la mediación de lectura. Aparecen en el discurso docente solicitudes de acciones que respondan a demandas más relacionadas con la autonomía local, donde cada escuela, mediante sus profesionales, pueda hacer aparecer proyectos más coherentes con su día a día. Esto último es muy relevante, porque interpela a quienes dirigen la educación en el país, reconociéndose como sujetos potencialmente activos, con las capacidades para participar en la toma de decisiones, desde una vertiente micropolítica de la realidad.

Otro de los elementos que cala transversalmente el discurso docente es la importancia que asumen las estudiantes en su conformación como sujetos históricos. Es la interacción constante – o su impedimento- con otras personas, lo que devuelve información relevante al docente para reorganizar o reforzar su identidad, su práctica y visión de mundo. En relación con estas afirmaciones, sería bueno caracterizar las dinámicas entre sujeto docente y sujeto estudiantil, donde se remarcan las instancias de encuentro y desencuentro a partir de sus lecturas. La característica que definirá la calidad de relación depende en gran medida de la posición que decide encarnar el docente, es decir, si está más replegado al discurso institucional, clásico, adultocéntrico o, por el contrario, si se dispone a conocer y comprender la cultura estudiantil, a diversificar las lecturas en relación de las personas con las que se desenvuelve, o, por último, si considera a sus estudiantes como sujetos, como otros legítimos. Lo anterior es resumible en la diferencia entre instruir desde la disciplina o dialogar desde el lenguaje.

Uno de los mayores deseos de los y las docentes es poder afectar a sus estudiantes -en su doble significación, desde la consideración cariñosa y desde la posibilidad transformativa del otro- mediante las prácticas letradas, situación que permite leer el

trabajo con un propósito trascendente. Habría que pensar en relación con esto mismo, cómo poder generar más y mejores instancias para el encuentro entre docentes y estudiantes, cómo vincularles en pos de un mismo proyecto, que nazca desde la comunidad educativa, y que no necesariamente sea la réplica de valores exógenos. Pensar el espacio escolar como un punto de cruce e interacción de distintas culturas, donde sus representantes toman acuerdos, buscando mejorar y construir su realidad más o menos inmediata.

Según lo dispuesto en los discursos, la escuela se presenta como un espacio “ecológico” de influencias culturales, de las antiguas generaciones sobre las nuevas, donde mayormente se le da preponderancia a la tradición hegemónica, que casi siempre encarna el proyecto escolar. Bajo esta lectura, la característica propia de la escuela, respecto a otros espacios de socialización, debiese ser la mediación reflexiva, es decir, la selección intencionada de los elementos que se quieren preservar en una cultura. Sin embargo, en el caso de la lectura, pudimos reconocer que estas afirmaciones generan problemas y provocan discusión, hay una disputa entre la posición otorgada a los textos clásicos versus los modernos que impide que las cosas se transformen. En este sentido, pudimos ver un gran grupo de personas conservadoras, que se levantan como protectores de esta modalidad tradicional, fuertemente arraigada a su formación universitaria, y que se resisten a discutir eso con sus estudiantes.

En relación con esto último fue posible identificar una confusión entre los conceptos de didáctica de la lectura y didáctica de la literatura. Pareciera ser que los docentes siguen valorando de mejor forma la estructura y el prestigio de los textos por sobre las lecturas en sí, en otros términos, hay preferencia por los objetos culturales y los autores, antes que por las lectoras. Esta situación nos refiere constantemente a seguir pensando el poder que adquiere el canon literario escolar, como si éste estuviera desligado de prácticas ideológicas e intereses hegemónicos. Respecto a la selección de las lecturas, seguimos enfrentándonos a estrategias que afirman lo prescriptivo por sobre lo propositivo y donde los docentes son los principales responsables.

Siendo justos, uno de los elementos más relevantes del estudio fue devolver a los y las profesoras el espacio para discutir sobre sus prácticas de una manera desprejuiciada, esto generó el reconocimiento de la pedagogía como territorio de disputa, como una práctica histórica que transforma las maneras de ver el mundo. Es importante señalar que, aunque las líneas de pensamiento no van donde mismo, la discusión reposiciona al docente como experto en su práctica, por tanto, se activa su potencia intelectual, tan suspendida en los marcos de regulación actual. Este estudio aporta a releer la vinculación de los docentes no sólo como los posibilitadores de la lectura, sino como lectores, inscritos en una comunidad específica, con dinámicas particulares, donde la relación vital con la lectura a momentos se ve interrumpida por su labor institucional.

- **Descripción y análisis de los significados estudiantiles respecto de la lectura.**

El segundo objetivo específico del estudio expresaba la necesidad por caracterizar los significados que las estudiantes del liceo le otorgan a la lectura como práctica cultural. En la misma lógica de investigación, que busca develar y potenciar la voz de las participantes, se pensó en estudiar cómo las lectoras de esta comunidad en específico entienden el despliegue de la lectura dentro y fuera de la escuela, particularmente, la segunda. El valor de estos discursos radica en la cantidad de información significativa que quedó fuera de la planificación de la Política y el Plan del libro y la lectura 2015-2020, por el mero hecho de considerarlas “público objetivo” de estas directrices y no protagonistas o informantes clave. Son estas lectoras empíricas las que nos permitirán observar nuevos caminos por recorrer a la hora de pensar la literacidad en la escuela.

El primer elemento relevante que se posiciona desde sus discursos es que la lectura es y será siempre un vínculo de un individuo con una comunidad de lectores preexistente. Todos y todas aprendemos a leer acompañado de otra(s) persona(s) más capaz(es), por lo mismo, podemos hablar de una fase inaugural de la lectura, pensando en ese momento en que, a través de distintos ritos, hábitos y procedimientos, pasamos a formar parte de la comunidad alfabetizada. La mediación durante la infancia se torna central en este sentido, ya que son las primeras experiencias lectoras las que deben estar asociadas a situaciones

de cariño, confianza, reconocimiento, si lo que se busca es que ese andar no se detenga más. En el caso de las estudiantes que participaron de este trabajo, pudimos ver que son sus familias quienes cumplieron con esa labor, a tal nivel, que se afirma la lectura como una acción intrínseca en sus vidas. Importante en este sentido fue la narratividad de sus experiencias, las estudiantes aluden a sus hábitos lectores como una consecuencia de un relato primario, por lo general bien organizado, y que les sirve constantemente como reconocimiento de sí.

En contrapunto con esta primera experiencia letrada, las estudiantes comentan que hay un segundo hito de lectura, que se asocia principalmente a la conformación de su identidad personal y que se da fuertemente durante la adolescencia, momento que se condice con el ingreso a enseñanza media, de aquí la relevancia para el estudio. La lectura se instala en un lugar muy importante, la conformación de un pensamiento propio, la colaboración con un proceso de individuación, por lo mismo, es coherente que se establezcan ciertas resistencias, discusiones, elecciones y disputas respecto a lo que se lee, porque hablamos de acciones que trascienden el texto mismo, demandando al sujeto que hay inscrito allí. En la mayoría de los casos escolares, las lecturas que se realizan siguen el patrón de la obligatoriedad, situación que entra en conflicto directo con el proceso vital que exponen las estudiantes, donde se solicita un proyecto educativo en que puedan involucrarse y participar. Cada persona construye, mediante múltiples interacciones con otros, en contextos complejos y colectivos, lo que llamamos identidad personal.

Por último, no por eso menos importante, dentro de este marco de reconocimiento de la lectura como práctica social, las estudiantes logran instalar la importancia de estar insertas en buenos ecosistemas de lectura -de manera más encarecida cuando se refieren a sus circuitos familiares-, donde se pueda tener acceso a los libros, pero más importante aún, donde se pueda interactuar con otros lectores.

En voz de las estudiantes, es el/la mediador/a de la lectura quien tiene un espacio trascendental en el éxito de sus experiencias lectoras. Sobre lo dicho, sería importante destacar el valor que tienen los y las docentes en la vida lectora de las estudiantes. Aparece



con gran frecuencia en los discursos la imagen de profesores/as que han sabido instalar un diálogo fructífero mediante los textos, potenciando su accionar con los dispositivos, modificando para siempre la subjetividad de sus estudiantes. Como ya se comentó, el docente encarna ese sujeto ausente que el texto porta, es ese “otro” con quien se establece el diálogo durante la lectura, por lo mismo, es quien activa la faceta histórica del texto, porque reúne a dos o más sujetos en ejercicio de la lengua. Junto con lo anterior, las estudiantes logran exponer de forma bastante clara cómo son los docentes quienes les van permitiendo, paulatinamente, levantar su voz a través de la lectura, es el mediador quien posibilita que el circuito comunicativo no se acabe en la comprensión del mensaje, sino en la articulación de un nuevo mensaje. El texto como un trampolín de la subjetividad.

Otro elemento importante que aporta este estudio es poder reconocer los sentidos que movilizan el acto de leer de las estudiantes. Conocer por qué leen las estudiantes hoy, al margen de la obligación escolar, permite ampliar y complejizar el panorama de la población lectora del país. La juventud, que históricamente ha sido valor despreciado por parte de los discursos del poder, termina entregando algunos elementos fundamentales como reconocer las diferencias entre la lectura de carácter instrumental y la lectura voluntaria, logrando especificar sus formas y sentidos.

En el primer caso, se busca reducir las prácticas letradas a una serie de procedimientos y estrategias, con el fin de conseguir determinados resultados, como por ejemplo, el ingreso a la universidad o el éxito en pruebas estandarizadas. En contraste con lo anterior, aparece el modelo reflexivo-crítico, lecturas que responden o provocan a la voluntad, al deseo lector, y que se orientan al desarrollo del pensamiento, vinculado con la biografía y el lenguaje de las estudiantes. La disputa que hay entre ambos formatos, está dada por el espacio que tienen las estudiantes para el reconocimiento de sus particularidades subjetivas, es decir, el poder que tiene un modo de lectura para convocar las diferencias y especificidades de los sujetos y su comunidad. Es significativa esta diferencia dentro de la escuela, porque según los discursos analizados, se traducirá en las diferencias y espacios que hay para el *plan electivo* y el *plan común* dentro programa curricular; pero más aún, porque a partir de esta disputa se logra visualizar la instalación de

un sistema canónico de la literatura escolar, fuertemente arraigado en una tradición ideológica que defiende a las obras por sobre las lecturas.

Frente a la misma idea, las estudiantes logran instalar desde sus discursos la pregunta por el placer o erótica del texto. Pero se distancian de la noción hedonista del gusto, o del placer, donde todo debe estar en función de satisfacer sus deseos, por el contrario, proponen el ejercicio de la diversificación de la lectura como herramienta contra la estandarización y los estereotipos. Se busca que las lecturas dejen de estar allí fijas de una vez y para siempre fuera de los marcos históricos, la lectura y por sobre todo las lectoras son definidas como fluctuación y cambio, por lo mismo, las obras no debiesen ser preservadas en base a un criterio estético único, sino más bien, puestas en tensión constantemente con las comunidades lectoras a las que se van a enfrentar. Sólo así será posible detectar problemáticas como la invisibilización histórica de las escritoras en un colegio o visitar los conflictos culturales actuales desde las producciones contemporáneas.

Las estudiantes logran mostrar lo lento que se modifica el espacio escolar en relación con el entorno en el cual nos inscribimos históricamente. “Lecturas para niños”, “literatura para jóvenes” o “versiones escolares”, son modelamientos que pareciendo significativos y estables, se tornan vacíos y fuertemente ideológicos. Ellas proponen entonces la posibilidad de ligar sus lecturas con su propia historia, entendiendo que lo fundamental está en la elaboración de sentidos de lectura, en la posibilidad de hacer de la lectura una herramienta para construir nuevos circuitos de participación.

En consideración con esto último, también fue posible leer cómo las estudiantes diferencian y distancian modos de leer según el contexto espacial en el que se encuentran. Una cosa es la lectura para la escuela y otra cosa muy distinta es la lectura para la vida, siendo esta última la más completa y necesaria para las demandas de nuestra sociedad. La lectura en la escuela termina siendo planteada como un simulacro, donde se solicitan prácticas anti-natura sobre los textos, una especie de clase de anatomía textual (cuando no una autopsia) antes que un trabajo sobre el despliegue de un mundo interior dentro de las disposiciones lingüísticas organizadas por otro/a. La actividad vital de lectura que

comentaron las estudiantes se ve intervenida por el ejercicio escolar del estudio, a través de su forma-prueba y, al ser motivada desde valores externos, se afecta de manera significativa la erótica de la lectura, la experiencia transformadora. Ahora bien, es importante mencionar que esa crisis de la lectura muchas veces puede ser salvada por el trabajo que hace el mediador de la lectura, quien, entendiendo las dinámicas de la escuela, establece o construye puentes de contacto entre las obras y sus lectoras.

Si hay que hablar de fenómenos conclusivos del discurso de las estudiantes, es ineludible el reconocimiento de la lectura como una actividad sociocultural con la suficiente potencia para transformar la realidad. Si bien durante gran parte de las conversaciones se pensó en la experiencia individual de las lectoras, al momento de analizar sus enunciados, siempre se terminó por delinear la vuelta a lo comunitario. Leer es una actividad que mayoritariamente es realizada en intimidad, sin embargo, su sentido teleológico es la perfectibilidad de la comunidad, porque es leída como una forma de construir nuevos imaginarios y proyectos sociales. Se puede leer en los discursos de las estudiantes un ethos lector que se caracteriza por sostener esta interdependencia entre los sujetos que viven juntos. Sin embargo, habría que ser ingenuos para decir que solo se hace un reconocimiento del valor social de la lectura, hay en sus discursos, un fuerte llamado de atención a restituir el espacio de la lectura en la sociedad actual. Es un llamado político entendiendo que en ello radica que la clase dominante -que ostenta el capital económico- no se siga preservando y reproduciendo en el poder. Habría que agregarle el sustantivo “político” a la concepción estudiantil de que la lengua, en todas sus formas, tiene un valor social. A través de la investigación se pudo reconocer una lectura de mundo en base a la estructura de clases, donde discursivamente se sostienen investiduras como cultura dominante y sociedad dominada u oprimida, marcada por la organización económica del país.

Esta lectura contextualizada nos llevó por último a estudiar los mensajes que se dirigen hacia quienes coordinan las políticas a nivel país. Aparece así la necesidad de diversificar los modos de lectura, pensando, por un lado, en la selección de los textos que circulan en la escuela; y por otro, transformando las dinámicas en que se las enfrenta a estos. Se interpela y desestabiliza la imagen idealizada y ahistórica de un “lector modelo” o

“perfil lector” que hay detrás de todo plan nacional, particularmente, porque no se condice con la realidad local, y a su vez, porque maniatada las posibilidades que pueden emerger desde los territorios. Junto con lo anterior, en esta realidad en particular, de colegio municipal, que tiene a la mayor parte de su población viviendo fuera de la comuna, que se compone principalmente de mujeres de estratos sociales populares, el perfil lector está lejos de calzar. Hay una demanda constante desde la voz de las participantes de manifestar el desconocimiento que tienen las cúpulas políticas de las lectoras empíricas, de los fenómenos actuales en que se realizan las prácticas letradas.

El discurso de las estudiantes demanda un accionar más autónomo respecto de la lectura, lógicas que responden a un orden comunitario de gestión, donde los actores se piensan como sujetos históricos con voluntad de hacer. Hablar de autonomía local es querer disputar el espacio hegemónico que es la escuela en sí. Permitir procesos más participativos y divergentes es posibilitar un accionar con menos regulación y con mayores dificultades para articular un monopolio de las prácticas letradas. En otros términos, es devolver el carácter político a la educación pública.

A modo de cierre, es muy significativa la inscripción de estos discursos en una tradición movilizadora como lo es la del movimiento estudiantil de los 2000, porque podemos ver que ya no se espera la invitación a la participación, sino que se tiene claro el espacio de lo público como demanda. En este sentido, el aporte de esta investigación es construir conocimiento serio en torno a la subjetividad estudiantil, ya que podemos reconocerla como un nuevo modo de ejercer ciudadanía y poder, un nuevo sujeto social que no espera la validación etaria para situarse en la disputa y construcción de un mundo más acorde a sus convicciones.

- **Contraste de los significados de docentes y estudiantes con los sentidos declarados en el Plan y la Política Pública 2015-2020.**

El tercer objetivo expone la descripción y análisis de las principales problemáticas que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, situación que ha sido

respondida durante la caracterización de los discursos de los actores. Por tanto, este último apartado trabajará con el cuarto objetivo específico que es contrastar la voz de los/las participantes con el discurso expuesto en el Plan y la Política. Para realizar dicha tarea se expondrán seis puntos que a mi parecer resumen de mejor forma las diferencias ante las cuales nos enfrentamos hoy, permitiendo proyectar algunas discusiones hacia el futuro próximo.

### **1-. El espacio asignado a los participantes: entre receptores y actores sociales.**

Si bien es cierto que el diseño estatal de la Política 2015-2020 enuncia como central la participación de la sociedad civil (“organizada”), el mismo documento clasifica de manera diferenciada a los agentes que participan en la escuela. Docentes y estudiantes no logran quedar inscritos en este panorama pese a que el movimiento y organización de estos grupos sociales ha sido fundamental para la construcción de un proyecto país. Los protagonistas de este estudio están lejos de ser parte del proceso de diseño y gestión del proyecto de Estado, son simples receptores o “público objetivo” de disposiciones de otros. Debemos recordar en este sentido, que una política pública debiese indicar como el centro de su realización el “Bien común”, lo que se traduce en la posibilidad de mejorar la calidad de vida de una comunidad en específico, para lo cual es necesaria la vinculación con los sujetos de dicha comunidad. Sin embargo, su exclusión nos refiere a medidas políticas del orden del asistencialismo, es decir, que para resolver los conflictos diagnosticados se buscan asistencias externas a las comunidades en vez de generar soluciones estructurales, situación que deviene dependencia antes que autonomía.

### **2-. La lógica vertical de gobierno versus la lógica territorial de la escuela.**

Desde el discurso de los/las participantes, la escuela es un espacio que debe ser (re)pensado desde la misma comunidad, considerando su día a día y sus especificidades. El conflicto con la idea anterior radica en que el espectro que se otorga socialmente a “lo público” a asumido formas mucho más cerradas y jerarquizadas, llegando inclusive a establecerse igualdades entre lo público y lo estatal, situación que ya ha sido comentada. La pregunta por quién discute las problemáticas públicas se instala al centro de esta

investigación, pareciera ser que son sólo los sujetos provenientes de espacios académicos, políticos y económicos quienes se han arrojado la gran misión de realizar un proyecto de mejora nacional en el ámbito de las prácticas letradas, siempre en relación con los indicadores y estándares internacionales antes que con la información local. Tanto el Plan como la Política, se refieren a este momento histórico como el despliegue de una Reforma educacional que pone a las escuelas en el centro del cambio social, sin embargo, pareciera ser que esta afirmación se dirige más que nada a un slogan publicitario que se distancia de la realidad o bien que el entendimiento de la escuela es en su calidad de objeto y no de comunidad de sujetos.

### **3-. Demanda de tiempos y participación**

Este estudio arroja bastante información respecto a las problemáticas del tiempo laboral destinado a pensar mejoras en el ámbito educativo. Si bien en cada escuela existen instancias propositivas como la construcción del Plan de Mejoramiento Educativo (PME)<sup>37</sup> - herramienta que sitúa a los docentes en una instancia de reflexión para el mejoramiento continuo de los aprendizajes de todos sus estudiantes- pareciera ser que son actividades paralelas e inconexas con las que piensa y dispone el gobierno. Por una parte los/las docentes apuntan a la dificultad organizativa para analizar sus prácticas, por otra, las estudiantes exponen su baja injerencia al momento de tomar decisiones sobre su territorio; en definitiva, la escuela se transforma más en un territorio de experimentación que en un dispositivo de creación de conocimiento, condición que confirma la lectura de la escuela como un espacio infértil, que no se transforma a la velocidad de las dinámicas sociales y que, por lo tanto, se encuentra desorientada y descontextualizada de realidad.

---

<sup>37</sup> Esta herramienta permite a los establecimientos abordar cuatro áreas de proceso que consideran el quehacer habitual de un establecimiento, estas áreas son: Gestión del Currículum, Liderazgo Escolar, Convivencia y Gestión de Recursos. Se piensa así un compromiso con toda la comunidad a participar y trabajar por mejorar los resultados de un establecimiento y sus prácticas institucionales y pedagógicas.

#### **4-. Por una instalación del saber docente y estudiantil como matriz del pensamiento educativo.**

En sintonía con lo anterior, sería interesante rastrear y estudiar la posición que tiene el “saber docente” y el “saber estudiantil” dentro de los marcos de planificación de mejoras nacionales. Vivir en un espacio destinado a los procesos y dinámicas educativas debiese ser requisito suficiente para reconocer la escuela como el principal centro desde el cual levantar información significativa para mejorar las prácticas letradas del país.

Pensando particularmente en los y las docentes, cabría preguntarse a dónde va a parar la cantidad de información, aprendizajes y experiencias que viven los sujetos durante su ejercicio laboral. Si escarbamos un poco en la historia del país y de la región, encontraremos rápidamente una línea que asocia el ejercicio pedagógico a una tradición profesional reflexiva, crítica y constructora de sociedad, que parte por pensar la escuela como un lugar activo y transformador. El “saber docente” puede ser entendido de manera general como un cuerpo de conocimientos que utilizan los profesores y profesoras para operar en su práctica, donde habría que destacar su carácter complejo, su mutabilidad y su permanente construcción. También podría ser entendido como un sistema de representaciones resultante de la interacción entre los saberes y la práctica pedagógica que se realiza cotidianamente. En cualquiera de los dos casos, habría que pensar el ejercicio docente como una actividad dinámica, constructiva, poliforme, que se inventa y reinventa dentro del transcurso histórico y que en su realización deviene conocimiento. En relación con esto, habría que empezar a pensar en las carencias que tienen estos agentes sociales de sistematizar sus saberes de tal manera que pudieran transformarse en conocimiento especializado de su labor. Sistematizar es una de las claves que pueden resultar significativas y de gran valor para los actores del proceso educativo ya que le devuelve al docente su estatuto de constructor de conocimiento, más aún, si se le permite encontrarse con otras experiencias que alimenten su práctica. En este sentido, compartir las experiencias de manera seria, permitiría enriquecer tanto la tarea laboral individual como las relaciones interpersonales.

En cuanto al estudiantado, también hay una tradición discursiva que puja desde la constitución del saber antes que de su reproducción. Es muy necesario estar contantemente preguntándose por el papel que cumplen los y las estudiantes en nuestro sistema educativo, para lo cual habría que partir por rellenar de sentido el reconocimiento del estudiante como sujeto de derecho. Qué implica esta afirmación, la realización de un conjunto de derechos y deberes que emanan de las definiciones que asume nuestro el país al momento de suscribir la Convención de los Derechos del Niño del año 1989<sup>38</sup>. En este sentido, habría que profundizar en sus principios fundamentales, dentro de los cuales destaca la no discriminación, el interés superior del niño, su supervivencia, desarrollo y protección; pero, sobre todo, trabajar sobre las formas y niveles de participación en decisiones que les afecten de manera directa.

Por todo lo dicho, es que este estudio da un paso adelante en la constitución del saber de los sujetos como matriz de pensamiento de las políticas públicas. Esta investigación considera que si las políticas nacieran realmente como un reflejo de las demandas “desde abajo” encontrarían un mejor asidero en las comunidades, ya que no serían leídas en clave de burocracia o lineamiento tecnicista.

#### **5-. La Política y el Plan: entre el estereotipo y el sujeto histórico.**

La exclusión de los sujetos (docentes y estudiantes) de la construcción de una política pública nos dirige inmediatamente a planificar y gestionar sobre la base de un sujeto ideal, sobre un rol estereotipado y distante del lector/a empírico. Este estudio aporta a la comprensión de estos individuos en su condición de sujetos históricos con voluntad de construcción y transformación de la sociedad. Este análisis de los discursos nos da cuenta de la constante demanda de los sujetos por llevar a cabo un proceso donde puedan ser reales agentes de su experiencia, al margen de lo que puedan disponer las instituciones.

---

<sup>38</sup> La Convención sobre los Derechos del Niño fue aprobada el 20 de noviembre de 1989 por Naciones Unidas y busca promover en el mundo los derechos de los niños y niñas, cambiando definitivamente la concepción de la infancia. Chile ratificó este convenio internacional el 14 de agosto de 1990, donde habría que destacar la nominalización de “niños”, “niñas” y “adolescentes”.



Por otra parte, la información presentada en estas páginas nos recuerda que las disposiciones políticas de lo público son siempre una disputa ideológica donde es necesario articular fuerzas, desarrollar proyectos para cuestionar la legitimidad de quienes hoy están al mando de la educación nacional. Sin duda alguna, esta reforma educativa alterará, modificará y reposicionará el marco del trabajo docente y la experiencia de las estudiantil (si es que ya no lo hizo), por lo mismo, es un llamado a pensar de manera divergente a las condiciones que se nos están presentando, como la posibilidad de un contrapoder. Es así como deconstruir y analizar pueden ser los primeros pasos para conocer y crear formas y conceptos, tal vez inéditos, reconociendo por una parte los desafíos impuestos por el discurso del poder y por otro, las reales problemáticas que emanan de los territorios.

#### **6-. El valor del libro y la lectura.**

Claramente los imaginarios y significados de la lectura ocupan espacios distintos en los documentos de gobierno y en los discursos de los sujetos. En cuanto al valor que le da la Política a la lectura, se evidencia un pensamiento de orden más bien pragmático, que involucra una metodología de acción orientada hacia lo técnico más que a lo profundo de la fuerza que adquiere el lenguaje como despliegue y transformación de la subjetividad. El interés principal de los documentos de gobierno está en poder incrementar cuantitativamente los valores que refieren al uso instrumental de la lectura y que ese crecimiento permita vincularse y compararse de mejor forma con otros países que se califican como desarrollados. Para este plan dispuesto por el gobierno se utilizó la noción de fomento lector, la cual articula la visión clásica de la lectura donde se prioriza el mayor consumo de textos, el desarrollo de la industria del libro y la producción constante de nuevos libros. A su vez, se le otorga mayor importancia a las obras que se leen que a las lecturas que realizan las personas, motivo por el cual se perfila un canon de lecturas y se validan determinadas formas o modos de leer.

Por otra parte, nos encontramos con los significados y valorizaciones de la lectura que realizan los sujetos que habitan el espacio escolar. Lo que nos encontramos en este caso es una concepción mucho más amplia, heterogénea y compleja de aproximarse al

lenguaje, donde lo que se lee permite desde acciones vinculadas al goce, pasando por la necesidad de informarse y llegando, en el mejor de los casos, hasta el hecho de potenciar y transformar la identidad de una persona. Por una parte, los docentes manifiestan que la lectura puede ser entendida de diferentes formas, pero siempre estará en función de potenciar al sujeto en las distintas esferas de su ser. Por otro lado, las estudiantes profundizan y desarrollan el vínculo entre lectura y biografía, donde lo que leen estará siempre relacionado con su identidad personal y sus experiencias históricas, situación que les ayuda a constituirse como sujetos con perspectiva y posición en el mundo. De lado queda el valor cuantitativo de la lectura, lo importante está en la comprensión de sí, de los demás y del mundo donde se inscriben.

Se podría reconocer que, sin los sentidos y significados producidos por los sujetos de este estudio, la lectura solo es una imagen difusa, una serie sin algunos capítulos, un puzle donde sus piezas no terminan de encajar. Ahora bien, y ya sólo quedando un año para la evaluación final de esta política pública, cabría preguntarse si, junto con denunciar las problemáticas de este accionar gubernamental, ¿estaremos dispuestos/as a asumir el rol histórico que nos corresponde y construir un proyecto distinto del que se nos propone en este momento? Como dijese *Tiqqun* -órgano consciente del Partido Imaginario- “es la ignorancia de lo posible lo que anula el presente”. Agregaría, sólo nuestra voluntad histórica nos permitirá como sujetos, ya no como individuos, desear y construir un horizonte más participativo, una visión más nuestra de lo que queremos entender como “lo público”.

## Bibliografía

Agamben, Giorgio

2012

**"Si la feroz religión del dinero devora el futuro" (16 de febrero de 2012).**

Periódico La Repubblica

Italia.

Aguilar Villanueva, Luis Fernando

2007

**La implementación de las políticas.**

Editorial: Miguel Ángel Porrúa

México D.F.

Aguilar Villanueva, Luis Fernando

2010

**Hacia una disciplina de las políticas públicas**

Centro de Estudios Internacionales, El Colegio de México

México D.F.

Apple, Michael

1990

**Educación y poder.**

Paidós

Madrid.

Arnal, Justo; del Rincón, Delio y Latorre, Antonio.

1992

**Investigación educativa: fundamentos y metodologías.**

Labor

Barcelona, España.

Azúa, Ximena

2014

**Aproximaciones y distinciones entre la didáctica de la lectura y la didáctica de la literatura.**

Universidad de Chile

Santiago, Chile.

Bahloul, Joëlle

2002

**Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores".**

Fondo de Cultura Económica (FCE).

México.

Barthes, Roland

1994

**El susurro del lenguaje.**

Paidós

Buenos Aires, Argentina.

Barthes, Roland

2003

**El placer del texto y Lección inaugural.**

Siglo XXI

Buenos Aires, Argentina.

Berger, Peter y Luckmann, Thomas

1996

**La construcción social de la realidad.**

Amorrortu Editores.

Buenos Aires, Argentina.

Bernstein, Basil

1990 (1993)

**Clases, códigos y control: la estructura del discurso pedagógico.**

Morata

Madrid, España.

Blondeau, Olivier; Whiteford, Nick; Vercellone, Carlo; Kyrou, Ariel; Corsani, Antonella;  
Rullani, Enzo; Boutang, Yann y Lazzarato, Maurizio.

2004

**Capitalismo cognitivo. Propiedad intelectual y creación colectiva.**

Traficantes de sueños

Madrid, España.

Bombini, Gustavo

2009

**La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura.**

Lugar Editorial

Buenos Aires, Argentina.

Bourdieu, Pierre

1985

**Qué significa hablar.**

Akal/Universitaria

Madrid, España.

Bourdieu, Pierre

2010

**El sentido social del gusto.**

Siglo XXI

Argentina.

Canales Cerón, Manuel

2006

**Metodologías de investigación social.**

Ediciones Lom

Santiago, Chile.

Cassany, Daniel

2006

**Tras las líneas.**

Anagrama

Barcelona, España.

Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger

1998

**Historia de la lectura en el mundo occidental.**

Taurus

Madrid, España.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes

2015

**Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020.**

Santiago, Chile.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes

2015

**Plan Nacional de la Lectura 2015-2020.**

Santiago, Chile.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes

2011

**Encuesta de Comportamiento Lector 2011.**

Santiago, Chile.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes

2014

**Encuesta de Comportamiento Lector 2014.**

Santiago, Chile.

Coraggio, José Luis y Torres, Rosa María

1997

**La Educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos.**

Miño y Dávila editores.

Buenos Aires.

Cornejo, Rodrigo

2012

**“NUEVOS SENTIDOS DEL TRABAJO DOCENTE: UN ANÁLISIS PSICOSOCIAL DEL BIENESTAR/MALESTAR, LAS CONDICIONES DE TRABAJO Y LAS SUBJETIVIDADES DE LOS/AS DOCENTES EN EL CHILE NEOLIBERAL”.** Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología

Universidad de Chile

Santiago, Chile.

Cornejo, Rodrigo; Castañeda, Lorena; Abarca, Waldo; Acuña, Felipe; Corriente Popular de Educación; Colectivo Diatriba; Movimiento por la Unidad Docente.

2013

**Trabajo y subjetividad docente en el Chile neoliberal: un diálogo entre la investigación académica y los nuevos movimientos docentes.**

Facultad de Ciencias Sociales: Red Estrado.

Santiago, Chile.



Cornejo, Rodrigo; Albornoz, Natalia y Palacios, Diego.

2016

**Subjetividad, realidad y discurso entre el determinismo estructuralista y el construccionismo social.**

Cinta moebio.

Dávila, Mireya y Soto, Ximena

2011

**¿De qué se habla cuándo se habla de políticas públicas? Estado de la discusión y actores en el Chile del bicentenario.**

Revista Chilena de Administración Pública

Santiago, Chile.

De la Garza, Enrique.

2001

**Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo. En De la Garza, E. y Neffa, J. (Ed.). El Futuro del Trabajo -El Trabajo del Futuro.**

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO].

Buenos Aires, Argentina.

Etcheberrigaray, Gabriel y Lagos, Juan.

2015

**Concepciones sobre la docencia dentro del nuevo marco regulatorio del sistema escolar chileno.**

Universidad de Chile

Santiago, Chile.

Fairclough, Norman

1989

**Lenguaje and power.**

Longman.

Londres y Nueva York.

Fairclough, Norman

1993

**Discourse and social change.** Polity Press. Blackwell Publishers. Cambridge-Oxford, UK.  
Traducción y adaptación: Julia Zullo, Virginia Unamuno, Alejandro Raiter y Paula García.  
Serie Fichas de cátedra, Facultad de Filosofía y Letras.

Universidad de Buenos Aires.

Argentina

Fairclough, Norman

1995

**Critical discourse analysis. The critical study of language.**

Longman.

London

Fairclough, Norman

2000

**Representaciones del cambio en el discurso neoliberal.**

Cuaderno de Relaciones Laborales

Madrid, España.

Fairclough, Norman y Wodak Ruth.

2000

**Análisis crítico del discurso en: Van Dijk, Teun A. (comp.). El discurso como interacción social. Estudios del discurso: una introducción multidisciplinaria.**

Gedisa.

Barcelona, España.

Fairclough, Norman

2003

**Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research.**

Routledge

London

Fairclough, Norman.

2008

**El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades.**

Discurso & Sociedad, Vol 2.

Fernández Enguita, Mariano

1990

**La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo.**

Siglo XXI

Madrid, España

Foucault, Michel

1970

**El orden del discurso.**

Tusquets

Barcelona, España

Foucault, Michel

1977

**Arqueología del saber.**

Siglo XXI

México.

Foucault, Michel

1992

**Microfísica del poder.**

La Piqueta.

Madrid, España.

Freire, Paulo.

2006

**Pedagogía del oprimido.**

Siglo XXI

Buenos Aires, Argentina.

Freire, Paulo

2006

**Pedagogía de la esperanza un reencuentro con la pedagogía del oprimido.**

Editorial Siglo XXI

Argentina

Fullan, Michael

2003

**La complejidad del proceso del cambio** en: Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa.

Ed. Akal

Madrid, España.

Giddens, Anthony.

2000

**Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea.**

Ediciones Península

Barcelona, España.

Giroux, Henry

1990

**Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.**

Paidós

Barcelona, España

Giroux, Henry

1985

**TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN Y LA RESISTENCIA.**

Editorial Era

México.

González Casanova, Pablo

2006

**El colonialismo interno.**

Clacso

Buenos Aires, Argentina.

González, Juan; Cornejo, Rodrigo; Sánchez, Rodrigo; Caldichoury, Juan Pablo.

2007

**PERSPECTIVAS Y SIGNIFICADOS DEL MOVIMIENTO NACIONAL DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS CHILENOS.**

Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH)

Santiago, Chile.

González Rey, Fernando

2007

**Investigación cualitativa y Subjetividad. Los procesos de construcción de información.**

McGraw Hill

México.

Gramsci, Antonio

1968

**Cultura y literatura**

Ediciones Península

Barcelona, España.

Guattari, Félix

1996

**Caosmosis. Hacia un nuevo paradigma estético.**

Editora Manantial

Buenos Aires, Argentina.

Guattari, Félix

1998

**El devenir de la subjetividad.**

Dolmen Ediciones

Santiago, Chile.

Guattari, Félix

2004

**Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares**

Traficantes de sueños

Madrid, España

Guattari, Félix y Rolnik, Suely.

2006

**Micropolítica. Cartografías del deseo.**

Traficantes de sueños

Madrid, España.

Guzmán, Ada

2016

**Una experiencia institucional de metodología participativa: Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020.**

Recuperado el 31 de marzo de 2019 de: <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2014/08/ponencia-final-politica-lectura-libro.pdf>

Hargreaves, Andy

2005

**Profesorado, cultura y postmodernidad.**

EDICIONES MORATA.

España.

Ibáñez, Jesús.

1986

**Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas En García, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (compiladores): El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación.**

Editorial Alianza

Madrid, España.



Kraft, Michael y Furlong, Scott

2007

**Public Policy: Politics, Analysis and Alternatives.**

Washington.

Laswell, Daniel y Lerner, Harold Dwight

1951

**The Policy Sciences.**

Stanford University Press.

California.

Lazzarato, Maurizio y Negri, Antonio.

2001

**Trabajo inmaterial: trabajo y producción de subjetividad.**

Editorial DPA

Río de Janeiro, Brasil.

Matamoros, Andrea

2009

**Los significados que otorgan a su experiencia con la literatura, docentes y estudiantes de Enseñanza Media en el Contexto del proceso de Enseñanza y del Proceso de aprendizaje.**

Universidad de Chile

Santiago, Chile.

Martínez, Deolidia

2000

**La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso de trabajo docente.**

En: La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo.

CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Buenos Aires, Argentina.

Martínez, Deolidia

2001

**Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente.**

Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Viltre

Argentina.

Martínez, Deolidia

2007

**El trabajo docente: conferencia.**

Material pedagógico

Universidad de Córdoba, Argentina.

Marx, Karl

1972

**El capital. Crítica de la economía política.**

Fondo de Cultura Económica

México.

Mejía, Marco Raúl

2008

**Pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo.**

Revista Aletheia, revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo. [Revista electrónica], Vol. 2, Número 2. Disponible en: <http://aletheia.cinde.org.co/> [30-03-19].

Medellín, Colombia.

Montañés Serrano, Manuel

2013

**DISEÑO CIENTÍFICO DE MUESTRAS ESTRUCTURALES.**

Universidad de Valladolid.

Segovia, España.

Moran, Michael; Rein, Martin y Goodin, Robert

2006

**The oxford handbook of public policy.**

Oxford.

Nervi, María Loreto

2004

**Los Saberes de la Escuela. Análisis de la renovación disciplinaria en la Reforma Curricular 1996-2002.**

Editorial Universitaria

Santiago, Chile.

Núñez, Iván

1990

**REFORMAS INSTITUCIONALES E IDENTIDAD DE LOS DOCENTES CHILE, 1960 -1973.**

Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE)

Santiago, Chile

Núñez, Iván

1997

**Historia reciente de la educación chilena.**

Recuperado el 31 de marzo de 2019 de:  
[http://www.escolares.net/files\\_trabajos/file/pdf/ciencias\\_sociales/historia\\_de\\_la\\_educacion\\_chilena.pdf](http://www.escolares.net/files_trabajos/file/pdf/ciencias_sociales/historia_de_la_educacion_chilena.pdf)

OCDE

2004

**Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile.**

Paris, Francia.

Pérez Gómez, Ángel

1998

**La cultura escolar en la sociedad neoliberal.**

Morata

Madrid, España.

Petit, Michéle

2003

**Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura.**

Fondo de Cultura Económica

Santiago, Chile

Puiggrós, A.

1999

**Fronteras educativas en el fin de siglo: utopías y distopías en el imaginario pedagógico.**

**En: En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo. (p. 7-23)**

Argentina

Homo Sapiens

Quintar, Estela

2009

**Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral.**

Revista interamericana de educación de adultos

Bogotá, Colombia

Quiróz, Valeria

2013

**Construcción de los discursos pedagógicos de los docentes del área de lenguaje y comunicación en el contexto de los ajustes curriculares 2009-2013: Una Mirada desde el Análisis de las voces Pedagógicas de los Actores Sociales a través de la Teoría de la Transmisión Cultural de Basil Bernstein. Tesis para optar al grado de Magíster en educación con mención en Currículo y Comunidad educativa**

Universidad de Chile

Santiago, Chile.

Reyes, Leonora.

2005

**Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994). Tesis para optar al grado de doctora en Historia con mención en Historia de Chile**

Universidad de Chile

Santiago, Chile.

Robledo, Beatriz

2017

**El mediador de la lectura. La formación del lector ideal.**

Colección alas de colibrí

Chile.

Rojo, Grinor

2012

**Sobre lectura y escritura en Chile.**

Orbis Tertius, 17

Santiago, Chile.

Salcedo, Javier

2009

**Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar.**

Universidad Lasalle

Bogotá, Colombia.

Santos, Boaventura de Sousa

2003

**Crítica de la razón indolente.**

Editorial Desclee

Bilbao, España.

Santos, Boaventura de Sousa

2013

**Descolonizar el saber, reinventar el poder.**

Ediciones LOM

Santiago, Chile.

Serrano, Sol; Ponce de León, Macarena y Rengifo, Francisca.

2012

**Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo I y II.**

Editorial Taurus

Santiago, Chile.

Siavelis, Peter

2000

**The President and Congress in Postauthoritarian Chile. Institutional Constraints to Democratic Consolidation.**

University Park: The Pennsylvania State University Press

Sisto, Vicente.

2011

**Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile.**

Signo y Pensamiento, volumen XXXI.

Valparaíso, Chile.

Stake, Robert

1996

**Investigación con estudio de casos.**

Morata

Madrid, España.

Stubbs, Michael

1983

**Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language.**

The University of Chicago Press.

Chicago

Sztulwark, Diego

2018

**Neoliberalismo y formas de vida. Un repaso por la coyuntura argentina.**

Conferencia en Programa Políticas, Lenguajes y Subjetividades en Educación de la FLACSO



Tenti Fanfani, Emilio

2007

**Del intelectual orgánico al analista simbólico. En: "La escuela y la cuestión social".**

Siglo XIX

Buenos Aires, Argentina

Torres, Alfonso y Torres, Juan Carlos

2000

**SUBJETIVIDAD Y SUJETOS SOCIALES EN LA OBRA DE HUGO ZEMELMAN.**

UPN, Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Van Dijk

1999

**El análisis crítico del discurso.**

Anthropos

Barcelona, España.

Van Dijk

2000

**Estudios sobre el discurso. Una aproximación interdisciplinaria.**

GEDISA.

Barcelona

Vigotsky, Lev

1988

**El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.**

Grijalbo

México.

Virno, Paolo.

2003

**Gramática de la Multitud.**

Traficantes de Sueños

Madrid

Zavala, Virginia; Niño-Murcia, Mercedes; Ames, Patricia

2004

**Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas.**

Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú

Lima, Perú.

Zemelman, Hugo

1995

**Determinismos y alternativas en las ciencias sociales de América Latina.**

Universidad Nacional Autónoma de México

México.

Zemelman, Hugo

1997

**Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En León, E y Zemelman, H. Subjetividad: umbrales del pensamiento social.**

Editorial Antrophos

Barcelona, España.

Zemelman, Hugo

2000

**Conferencia s/n**

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia.

Zemelman, Hugo

2005

**Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico.**

Editorial Antrophos

México.

# Anexos

## Anexo 1

### Grupo Focal 2

(Lunes 14 de diciembre de 2018)

#### Presentación del Grupo Focal

#### 1. OBJETIVOS

<b>Objetivo(s) Investigación</b>
Conocer y analizar los significados que le otorgan a su experiencia con la lectura, docentes y estudiantes de Enseñanza Media del Liceo Tajamar de Providencia, en el subsector de Lenguaje y Comunicación.
<b>Objetivo(s) Grupo Focal</b>
Reconocer el significado que los y las estudiantes de Enseñanza Media le atribuyen al aprendizaje de la lectura, en su experiencia como parte de su formación educativa.

#### 2. IDENTIFICACIÓN DEL MODERADOR

<b>Nombre moderador</b>
Sebastián Díaz García (M1)

#### 3. PARTICIPANTES

LISTA DE ASISTENTES GRUPO FOCAL					
No.	Nombre	Edad	Abreviación	Curso	Años en el establecimiento
1	Montserrat Cañete	17	P1	3°F	2 años
2	María López	16	P2	3°F	3 años
3	Francisca Martínez	16	P3	3°A	5 años
4	Trinidad Garrido	17	P4	3°C	3 años
5	Elia Aravena	17	P5	3°D	2 años
6	Irene Rojas	18	P6	3°D	1 año
7	Valentina Iturra	17	P7	3°F	3 años

#### Significados sobre la lectura

1-. M: Qué palabras asociamos con el concepto “lectura”.

P5: textos

P3: análisis

**P2:** tiempo

**P4:** aprendizajes

**P6:** imaginación

**P1:** mundos diferentes, un mundo creado por ti misma

## **2-. M: ¿Cuál es su relación con la lectura en la vida cotidiana?**

**P2:** yo por ejemplo, me relaciono con la lectura desde los siete años, pero nunca he leído tantos libros físicos, sino que leía siempre PDF o Wattpad cuestiones así. Y siempre me a gustado porque encuentro que, no sé, cuando me meto mucho en un libro se me pasa muy rápido el día, entonces lo uso, así como para desestresarme, para pasar las penas también o para pasar el tiempo. Las diferencio de leer libros porque cuando tengo el libro me gusta subrayar, o sea, las cosas que me tocan, y en el PDF y Wattpad no puedo hacer esto, marcar cositas o, por ejemplo, antes, cuando leía libros, siempre tenía un lápiz y marcaba algunas páginas, no sé por qué lo hacía, pero me relajaba hacer eso mientras leía.

**P3:** en la lectura uno realmente la comienza a entender y tomarla parte de sí, de una, en mi caso en realidad, es con la adolescencia, o sea desde los catorce años cuando me vi influenciada por querer tener un pensamiento propio, porque en los libros uno encuentra mucha ayuda, de todo tipo en realidad, tanto desde los cambios hormonales o para un problema o para una explicación de algo, no sé po... y sí, lo que dice la compañera es muy cierto, que las plataformas digitales son sumamente incómodas porque no te transmite, no te hace sentir tan tuyo, no te hace sentir contigo misma, porque el libro, cuando está tangible, puedes sentir hasta lo que te transmite otra persona, pero una plataforma digital es ... tan vacío.

**P4:** aparte... cuando leo el libro, dejo de lado todo, o sea la radio, el celu, todo, en cambio cuando leo por el compu, me llegan notificaciones o cuestiones así, entonces me distraigo. A mi por lo menos me sirve para reflexionar, de todo, a veces estar en momentos muy malos, me ha servido leer caleta para sentirme bien o para sentirme peor, porque a veces la lectura te deja mucho peor, pero ser más analítica con las cosas. A veces leo cosas, no se po, de dictadura y quedo como “chuta, pero... cómo no hicieron nada”, me sirve mucho para analizar las cosas y me ha abierto caleta la mente.

**P6:** por ejemplo yo leo, varias horas al día, me encanta lo que viene con leer, en el sentido que te amplía mucho el vocabulario, y lo que más me gusta de leer es cuando me meto mucho, suelo imaginarme el mundo, onda siempre me gusta leer antes de ver una película por ejemplo, porque al leer tu puedes imaginar cómo son los personajes, cómo es el lugar, cuáles son mis sentimientos, hay veces en que les pasa algo a uno de los personajes favoritos y te poní a llorar, así por horas, onda... te pongo por ejemplo, me encanta Stephen King y todos sus relatos, hay gente que suele decir que describe mucho y que se aburre, que pasan las cosas muy lento, pero en algún sentido me gusta mucho eso, lo que hace, porque

te deja como en espera, cachai, cuando llega el momento te emociona o hasta te asusta con sus libros, porque son muy buenos en sentido de terror y es como algo que te deja como ... no sé cuál es la palabra... estas ahí, expectante, a que pase, y si pasa, ya es genial. Y también encuentro que cuando ando muy ansiosa, o triste, como dijeron las chiquillas, es algo que te relaja mucho y te hace que el día pase muy rápido. Algo que encuentro en la lectura, son muchas cosas que me definen, y por eso es una de las cosas que más me gusta hacer, como que me emociona leer, por decirlo así.

**P5:** bueno yo empecé la lectura así, a mi siempre me gustó leer, pero tuve como un trauma con la lectura porque yo estaba aprendiendo recién a leer y mi mamá me dijo que me callara porque leía mal, entonces, como que eso me hizo quebrar así con la lectura. Pero un día, mi papá llegó con unos libros de poesía, y me encanta la poesía, porque siento que... como, me gusta sentir las sensaciones, yo igual escribo por eso, porque mi papá me motivó mucho a unirme a ese aspecto de la vida, un aspecto artístico, de cultura, de transmitir todo lo que yo siento.

**P7:** bueno yo siento que la lectura siempre ha estado conmigo, porque...pucha, de chiquitita mi mamá siempre me ha fomentado la lectura, a mi mamá le gusta caleta leer, y pucha es algo que me ha seguido hasta ahora, siento que con la tecnología que hay ahora, siento que se me ha ido quitando un poco eso, como que a veces estoy leyendo y me desconcentro, empiezo con el celular y me voy. Pero me gusta caleta leer, me transporta, me mueve del lugar de donde estoy y también me ha llevado mucho a aprender cosas, ponte, si leo algo o veo algún suceso, que yo presiento que pasó, y lo busco, por ejemplo cuando leí *El amante japonés* (Isabel Allende) yo no tenía idea lo que fue un, eeh, no me acuerdo, da lo mismo, era algo como que a los japoneses los tuvieron encerrados y cosas así y yo así, ni idea. Me gustó caleta ese libro, lo recuerdo porque aprendí varias cosas sobre la historia y eso creo que es lo que más me gusta, aprender la historia, reconocer la historia.

## **2-. M: Cómo creen ustedes que se relacionan sus experiencias de lectura con la disciplina de lenguaje y comunicación**

**P3:** Es otro espacio, distinto. Me tocó ver mucho eso este año, que pasamos a tercero medio, con todo el tema del electivo, que se diferencia de lenguaje y comunicación de años anteriores. Los libros, del plan común por ejemplo, había uno que era de Hermann Hesse, a mi me gustó, ahí conocí a un muy buen escritor, él trae mensajes muy fuertes, pero no a todas les llama la atención, o lo entienden, pero cuando entramos, por ejemplo, al electivo de lenguaje, leímos libros que eran más cotidianos, que hablaban de cosas que nosotras vivimos y que otras personas lo ven de otras maneras, lo vivieron de otra manera entonces, no sé, eso suma. Siento que de alguna u otra manera, las ramas de lenguaje común, no quieren transmitir lo mismo que los electivos de lenguaje, entonces la lectura de electivo se hace un espacio que fomenta leer y el otro no, la lectura de común para la PSU, súper frío, pero en realidad, lo del electivo es súper, no sé, otro mundo, otro espacio, son otras

palabras, otras situaciones, que te dejan para que las pienses, no que te vayas para la PSU necesariamente.

**P5:** Sí, a mí me pasa igual. Me gusta mucho así el humanista, desde chica quería ese electivo así porque yo sabía que todo lo que iba a estar ahí me iba a gustar. Y, así, me fascina demasiado el estar en el electivo, en leer los libros, hay veces que igual estamos super saturadas con libros, pero, son libros súper interesantes, te dejan una enseñanza, quizá también te aportan en la vida porque uno los pone en práctica.

**P2:** Por ejemplo, en plan común, a mi nunca me gustaron los libros que nos dieron. Pero este año con el profe Matus, encuentro que nos ha dado libros súper bacanes, que nos dan para pensar, que son cosas que han pasado, no son cosas así tan de ciencia ficción, o de imaginación cliché que nos daban antes.

**P4:** Por lo que es a mi, he tenido la suerte de tener a Matus toda la media, así que en común la he pasado bien leyendo, como que he leído libros bacanes, no se po, yo recuerdo que el año pasado leímos *El loco y la triste* (Juan Radrigán) y yo como que por primera vez sentí “guau” quiero seguir leyendo y he seguido leyendo periódicamente desde ahí, desde ese libro, no creo que haya (idea sin terminar). Pero este año no me toca, encuentro que son demasiado fomes los libros de común, porque ya estoy chata de, no sé, de *Demian* (Hermann Hesse), cosas así, que encuentro demasiado estereotipo, siento como que demasiado fuera de nosotras, que no están pensados en nuestra cultura, como que no me identifico.

**P7:** es que los libros que se leen igual en común son como más los clásicos, que uno debe “conocer” (con desconfianza), en cambio los que leemos más en electivo son como cosas que nos hacen más pensar. Y esa diferencia .... Es que hay clásicos que son como más fantasiosos como decía, en cambio estos que son como más de la sociedad, que nos hacen ir al pasado más próximo, son distintos poh, mientras que el clásico nos hace más viajar, el más actual, el que me hace pensar es distinto, me hace sentir más en piel lo que sucede o lo que sucedió.

**P6:** Voy a poner un ejemplo de plan común, con Matus leímos *1984* (George Orwell) y es uno de los libros que más me gustó en el año porque el tema de que más allá de que sea un mundo totalmente diferente al nuestro, tenía muchas similitudes con el mundo que ahora vivimos, e igual me hizo pensar caleta el libro en el tiempo, por ejemplo en el capítulo ese en que matan, no, en que atrapan a los dos principales, Julia y Winston, que donde ellos estuvieron poco tiempo o no tanto tiempo para amarse y para vivir todo lo que podían juntos, el libro igual te enseña que el tiempo hay que aprovecharlo y que no tienes que...echarte a morir por cosas, porque tu tienes toda una vida por delante, pero nunca sabes cuando va a acabar, tienes que aprovechar todo el tiempo que tienes y también te enseña que de cierta forma un mundo así podría pasar, porque es un mundo bastante, a mi me sonó muy coherente con lo que a nosotros nos podría pasar como sociedad y lo que

pasaba ahí, podría estar aquí, y no sé, me gustó el libro por muchas cosas. De electivo, no leí ningún libro, porque no tuve un buen año así que, me dejé un poco, este año fue el año que menos leí y sobre todo para el liceo, y hay que aceptar que, no sé, que me da pena porque dejé mucho de lado la lectura, me dejé a mí de lado por puros problemas e igual es como algo que me decepciona de mí misma.

**P5:** Es que en el electivo igual, tenemos una profe muy fome (risas), entonces como que es super interesante la materia, pero igual es fome que, por ejemplo, yo entendí toda la materia pero que mis otras compañeras así, nadie la pescara y que a todas les fuera mal en la prueba, es algo que pasó muchas veces, no hizo tareas. Incluso, como yo era la que más entendía tuve que quedarme varias veces a explicarle a mis compañeras.

### **3-.M: Cómo se realiza la selección de los textos de lectura dentro de la asignatura.**

**P2:** Se dan a principio de año, por los profes. Pero a veces hay optativos, onda se dice, hay un mes donde nosotras podemos dar las opciones, por lo menos en primero y segundo era así. Ahora en tercero, tenemos que elegir el último de poesía cada una.

**P1:** Por ejemplo, en mi electivo, lo que hace Matus es que en un mes teníamos que leer dos libros, pero él nos daba una lista de posibilidades. Y es buena esa forma, han salido hartas cosas buenas.

### **4- M: De qué forma las problemáticas contextuales, las demandas de género de las compañeras desde sus organizaciones, ha intervenido o no en el proceso de selección de escritoras.**

**P5:** Sí, siempre se nos da la opción de reemplazar el libro obligatorio por alguna escritora sugerida o artista, mujer que nos guste.

**P3:** igual es preocupante, por lo menos a mí me parece mal que siempre se nos den escritores, este año por ejemplo, en el plan común, creo que no vi a ninguna mujer, a ninguna escritora y hay muchas escritoras buenas, a mí me gusta mucho la Isabel Allende, siento que tiene mucho que decir, o sea, lo dijo, pero es cosa que quieran y que el colegio también quiera fomentar, en un colegio “de mujeres”, de cómo fue para la mujer. En el electivo por otra parte, el profe nos dijo “si quieren leer una mujer, propónganla” o a fin de año que hicimos, que recitamos poemas, yo conocí a una poetiza muy buena, pucha, que quizá no es el género que les gusta a todos, pero es importante leer a mujeres, porque quizá es otra perspectiva, quizá no tan diferente, ¿por qué ignoramos a las mujeres?, ¿por qué ignoran a las mujeres escritoras, si también muchas son muy buenas?

**P5:** yo hice un *fanzine*, de la escritora del libro *Frankenstein*, Mary Shelley, que se supone que es la “mamá” de Frankenstein, entonces igual es súper interesante su historia porque ella había estado entre muchos hombres famosos, su papá era un filósofo creo, no me acuerdo del nombre, pero era relevante igual, y su esposo también era escritor. Como de la nada yo saqué un poema, que me gustó, no había leído el autor, lo puse en mi espejo, hice



el fanzine y todo, y después me di cuenta que “filosofía del amor” era de su esposo, y como que estaba todo conectado y me dio la tremenda crisis existencial (risas). Me pareció llamativo que tuviera que ocupar el apellido de su esposo también para publicar. Además su vida es bacan, hizo traducciones, se fue a Florencia, se escapó con su esposo, no sé, buena igual. Lo que sí es que fue trágico igual, es una escritora maldita, porque, no de verdad (hablándole a sus compañeras) así se denomina a las personas que viven su vida al límite y con historias muy tristes y ella tuvo una vida triste, porque cuando pudo salir con el amor de su vida, él se murió.

**P2:** O sea, nosotras por lo menos en primero tuvimos a la profe Lorena, y ella igual nos daba la opción de elegir a mujeres, porque ella igual era del rollo feminista, y nosotras, desde que entramos acá, nos inculcó eso, que teníamos que conocer a gente, o sea, a mujeres que escribieran y eliminar el prototipo que teníamos de básica, de no solamente leer “clásicos” (enfática), “hombres” (enfática), entonces yo igual eso lo encontré interesante, porque yo venía de una realidad muy distinta.

**5-. M: otra temática interesante dice relación con los soportes de la lectura, leer en pdf, en wattpad, en sus celulares, etc. La pregunta es, cómo leen o cuáles son sus preferencias al momento de leer.**

**P4:** o sea, yo por ejemplo, me compré un Kindle para leer y lo tengo ahí, no puedo leer ahí, como que me resulta insoportable, más encima como que no tiene brillo, intento leer los libros, porque intenta ser un libro, pero no lo logra. Entonces prefiero mil veces esperar a comprarme el libro o que me lo presten y así leer como en lo tangible.

**P5:** yo me volví fan de una novela de Wattpad (risas) y seguí toda la novela, la leía en mi casa, así, cuando despertaba, pero igual prefiero el papel. Llegué a ella buscando, de aburrida, por internet, a mi me gusta mucho lo que es romance, pero también como que me voy a lados muy fríos, así como que gusta el romance, super cliché, pero también me gusta los que son de psicópatas y todo ese mundo caótico. Me llaman los temas de trastornos mentales y la poesía. Los casos mentales me gustan porque tengo un caso así en mi casa, entonces por eso el interés.

**P3:** Yo no leo en PDF, ni en nada que no sea virtual, como que no puedo, me duele mucho la cabeza y no me gusta, es como fome, me gusta hacer como con el dedito, así que siempre lo que es tangible. No me gusta leer electrónico, no.

**P7:** Yo leo en computador, en el celular, en PDF y Wattpad, porque encuentro que los libros son caros, pucha igual la situación económica en la que yo vivo no es para comprarme todos los días un libro ni nada, entonces tengo muchos libros guardados en PDF, y que puede que no los lea todos en un año pero los voy a tener siempre ahí, en cambio el libro se me puede perder, me lo pueden sacar o le puede pasar algo.

**P1:** A mi me pasa algo similar, yo no tengo una buena situación económica y no puedo comprarme libros, es como un lujo, por eso intento leer en Wattpad o en PDF, pero no me resulta mucho, no me concentro, me distraigo super fácil. A ratos dejo de leer por lo mismo, me desconcentro. Lo que hacía igual es conseguirme algunos libros y sacarles fotocopia. Me los conseguía a veces acá en el colegio, curioseando, los pedía un rato y lo hacía. La tía Nancy (bibliotecaria) es importante en esto también, con ellas se conversa de algunas lecturas, ellas te dan el resumen así.

**P7:** de hecho, hay una tía, creo que no está ahora, la tía Sarita, está enferma, ella me contaba que por ejemplo llegaba una alumna y le decía “tía no sé cómo leer”, no sabía de comprensión lectora, y ella le decía “ya, yo leo contigo y te voy ayudando a comprender”, entonces igual ellas están como siempre apoyándote, como atentas. O también yo de repente llego acá y no sé que leer y ella me recomiendan, conversan conmigo.

**6-. M: Ahora me podrían comentar un poco de sus hábitos lectores, qué acostumbran a hacer cuando van a leer.**

**P7:** Yo tengo hermano chico y al igual que mi mamá me lo fomentó a mí, también lo hacemos con mi hermano porque es como una lectura más compartida poh, eh... mi hermano aun no lee bien, porque es chiquitito, pero tiene su copia y va siguiendo, va viendo los dibujos y siento que esa es mi lectura compartida. Lo demás siempre es como más solitario.

**P5:** yo, depende de lo que esté leyendo. Por ejemplo, si igual a mi no me gusta compartir por ejemplo, a mi papá no le gusta que yo lea cosas así como de psicópatas o cosas así, porque dice que son temas muy fuertes y no deberían estar como en mi mente, entonces a él yo no le comparto mucho de lo que leo, pero antes, cuando yo era más chica, a mi me criaron en un lugar, de los cinco años, hasta los quince, entonces en ese lugar teníamos como un hábito de estudio, todos nos sentábamos a leer los libros y la cuestión es que venía mi tía Patty y nos preguntaba “qué pasó en el capítulo tanto”, “qué leíste” y así todos sabíamos lo que estaban leyendo los otros, y por ejemplo los libros que me encantaban cuando era chica así, eran los libros de misterio, entonces estábamos todos ahí, cuando les tocaba, porque siempre había uno que se repetía, entonces estábamos ahí, pensando en qué va a pasar en *13 casos misteriosos* (Jacqueline Balcells), y cuando ella iba leyendo, nos preguntaba “qué va a pasar ahí... qué pasó con la nota” ahí se daba una dinámica más colectiva.

**P6:** a mi me gusta apartarme cuando leo, en el sentido de que cuando leo accedo como a mi propio mundo y normalmente, no es por sonar egoísta, no me gusta compartir lo que leo, a veces sí, pero con gente muy cercana, onda con cualquier persona no comparto, sino con mis mejores amigas, con mi hermano o con mis viejos, comparto. Pero, me gusta como...estar como sola en el jardín de mi casa, o sola en mi pieza, cosas así, porque así logro como enfocarme y logro poder abrir mi mente y abrir mi mundo en el libro. O sea cuando

estoy rodeada de gente no me puedo concentrar, por el ruido y todo eso, así que lo que hago es ir a algún lugar silencioso para leer y perderme en el libro.

**P3:** Es que claro la lectura, al ser cualquier tipo de libros, hay algunos más complejos, que necesitan una mayor concentración, pero necesitas estar en ti misma, no ser egoísta en la lectura pero, necesitas reencontrarte contigo mismo para poder entender algo que escribió alguien más, sumergirte en eso, poder imaginarlo, recrearlo, pensarlo, y eso es como estar en tu propia zona de confort, pero algo positivo, porque estas tú fomentando tu creatividad, entonces, es un poco latoso cuando hay una persona al lado tuyo diciendo, “a... pero esto puede ser así o así”, en el momento que lees el libro no quieres saber la opinión de otra persona, pero lo que pasa comúnmente cuando yo veo que otra persona le gustó el libro, es que yo voy y le digo “oye, sabí que me gustó el libro por esto y por esto”, pero como son interpretaciones tan propias, como que no me gusta que interfieran con eso, por eso igual prefiero una lectura personal, pero en grupo igual debe ser divertida (risas).

**7-. M:** Si tuvieran que pensar en sus pares generacionales, en sus compañeras, cuál es el valor que ustedes sienten que se le otorga a la lectura, es importante hoy en día dentro de la escuela.

**P5:** o sea así como por estadística, por principio obviamente es importante la lectura porque a mucha gente se la está engañando, por ejemplo, por no tener buena comprensión lectora, en índices muy altos de comprensión que son un fiasco y eso afecta en ámbitos sociales, entonces, de ser importante, lo es, y también es importante que, estando en el siglo XXI hay gente que es analfabeta, entonces igual es muy importante.

**P2:** Aparte, la lectura crea una opinión propia, sea la lectura que sea, ya sea de política, de amores cliché, cualquier tipo de literatura, yo creo que cada una se crea, construye su opinión propia, porque no se po, yo con mi pololo, una vez leímos, no un libro sino que un artículo de tres páginas sobre política, sobre la dictadura, y no sé poh, yo tenía una opinión muy distinta a la de él, entonces nos encontramos, discutimos y todo bien, ambos ganamos cosas importantes y yo creo que eso hay que fomentarlo.

**P6:** yo creo que hay que hacer una diferencia importante entre que sea importante, así como, por principio, y que sea importante para las personas, para mis compañeras. Yo, cuando estoy en el metro, cuando voy a lugares públicos, no veo a casi nadie leyendo, y me he dado cuenta que no tiene importancia para mucha gente, que los lectores son minoría, en el sentido que no les fomentan o no se fomenta la lectura desde chicos, por eso la mayoría de la gente en el metro, no sé si se han dado cuenta, pero andan como pegados al celular, o a la Tablet, o lo que sea y no, nunca veo gente leyendo, lo encuentro en cierto sentido triste y ... por el sentido de que igual, como dijo no se qué compañera, que ayuda mucho a aprender, aparte de leer y escribir, te enseña a abrirte de mente, no solo eso, te enseña muchas cosas, cultura, de lo que quieras saber, pero el hecho de que no mucha gente lea, simplemente porque no se le fomenta eso, o porque no tienen ganas lo

encuentro, como dije, triste, porque yo creo que leer, todos deberíamos hacerlo, no por obligación, pero sería bacán, que todos por lo menos leyéramos a lo menos un libro al año, ¡al año! (enfática), no es mucho, yo siento que cambiaría la realidad, te cambiaría a la persona que no lee sinceramente, y para los que suelen estar atrapados en el celular y cosas así.

**P4:** yo siento que en verdad no se lee como algo común, cotidiano, o sea, pucha lo veo como en mi propia sala, las cabras que no leen los libros, o que no les gusta leer, lo encuentran fome a veces, o no les llega, a veces uno lee un libro y dice: “oh, me gusto mucho el texto, me tocó acá” y después hablai del mismo libro con otras compas y como que “no, no lo leí” o “lo encontré fome”, “penca el libro” Como que le leen el título y dicen “a ya, mejor no... debe ser latero”, no se dan el tiempo, eso más que nada. Es que yo siento que tienen una postura negativa ante leer, porque a mi me pasa, hasta en el electivo del humanista, que mis compañeras como que se leen los libros como “me lo leo pah la prueba y nada más”, como que en verdad no le toman el peso, aunque leamos libros demasiado bacanes... yo he hablado esto con mis compañeras, y me dicen que es porque es para el colegio. Ponte, hemos leído Alejandro Zambra y yo lo encuentro bacán, pero preguntai, y es como “no, super fome, super latero”.

**8- M:** Según el diagnóstico ministerial y el de las Políticas Públicas de lectura, uno de los primeros elementos a destacar es que los y las estudiantes chilenos/as no leen, o lo hacen con muy poca regularidad. Lo segundo es que tienen poco dominio sobre lectura, principalmente, en cuanto a lo que refiera a la comprensión de lo que leen. Cuál es la visión que las estudiantes de esta comunidad comunicarían a las personas que rigen los marcos regulatorios de la lectura en la escuela.

**P1:** yo creo que una de las cosas importantes es que las personas que orientan la lectura de las escuelas se abran a más posibilidades de lectura, de formas de leer y de textos, porque como dijimos antes, se dan como puros estereotipos, se eligen los clásicos y hay más que eso. Yo lo noté cuando llegué el año pasado, antes estaba en el liceo 7 de Santiago, y por ejemplo tenía un profe, más viejito, siempre clásico, clásico y yo, en realidad no me gusta leer, que me obliguen, me gusta leer por mi elección, así que leía solamente el resumen para hacer la prueba, y esas eran mis “lecturas” (con gesto irónico). Pero acá, cuando llegué con la Lorena, veía que ella más que nada nos recomendaba, nos recomendaba mujeres, nos recomendaba a otros autores que tenían otro tipo de pensamiento y eso quedó como plasmado, porque nunca me había pasado así. Ahora como que he intentado, aunque no he estado leyendo mucho, pero el año pasado sí, como que investigo a los autores, tengo como la mente más abierta, con más herramientas para buscar.

**P5:** A mí, lo que se me inculcó de muy chica es que, si yo estaba leyendo, tenía que tener un diccionario al lado, entonces palabra que no entendía, tenía que buscarla en el diccionario, entonces se daba como una lectura doble (risas). Y eso, es entretenido, si incluso a veces me da risa, como que yo digo palabras como que nadie conoce, muy

rebuscadas y como que te quedan mirando raro... una vez como que le dije como "tonta" a una compañera, porque le dije una cosa del IQ y no sabía que era eso. Una vez dije "palurda" o cosas así, muy antiguas las palabras y quedan...los demás quedan como en shock, porque no saben qué responderte, porque no saben lo que dijiste, entonces, igual es divertido. También creo que es importante otra cosa, hay veces en que los libros están reescritos al español, hay muchas palabras que se cambian, hay veces que censuran, o que hacen esas "versiones escolares", y no estoy de acuerdo, que no censuren los libros, si vienen así, es como, porque el autor o autora lo decidió así, y es como quitarle peso a su libro, el censurar o cambiar palabras.

**P2:** yo creo que las lecturas tienen que ser más en relación con nuestros gustos, aunque puede sonar mal, o sea por ejemplo, a nosotras, a casi todo el curso nos gustan las temáticas políticas, durante dictadura, entonces yo creo que la profe de lenguaje debería así como, darnos un plan para que nosotras veamos o leamos sobre eso, que es como algo que a todas nos gusta y todas tenemos opiniones distintas. El problema quizá es que hablamos poco de nuestras lecturas... con Matus sí.

**P4:** Yo igual siento que he tenido suerte, que he conversado mis lecturas, o que hemos pedido otras cosas, que sabiendo que hay que leer lo que está en la malla, nosotras le hemos dicho a la profe que no queremos leer esto, y nos da otra opción, de hecho...porque son puros hombres y como que nos pudo dar mujeres para leer, así que igual, se puede. Decir de buena forma, pedirlo tranquila, como que ... casi como "por favor", ese es el tema, no es como un diálogo, pero ha resultado.

**P7:** yo pienso que igual hay que estar más en sintonía con nuestros intereses, que vean más allá, a los estudiantes, porque si voy a leer un libro de hace dos siglos, y no entiendo por qué, que fome, a veces no es como tan llamativo. Igual como que pediría eso que hace el Matus, que a mí me gusta caleta, que es que nos da esa como malla gigante de cinco libros y tú te tení que leer dos, yo lo encuentro bacán, a veces es del mismo autor, pero lo encuentro bacán eso, entrar por lados distintos. Y eso, que haya más posibilidad para elegir dentro de algún grupo. Y que rompan con los estereotipos, que no sean solamente del amor o de cuestiones así "buenas" para las niñas, por ejemplo no sé, no sé hace cuanto fue, le dieron a leer, en un colegio que no recuerdo de qué comuna, el profe leyó un poema que tenía garabatos y al profe lo echaron por eso, por leer un poema de Redolés, o con Lemebel, siendo homófobos, porque le podía cambiar la mente a los niños, entonces qué onda, si la idea es que cada una forme su opinión, no tendrían por qué echar a un profe por eso, si la idea es que se expanda nuestra mente, no crear los estereotipos.

**P5:** Además siento que igual que eso va mucho en parte por los papás, como igual, hacerles esto mismo, discutir con los papás, porque a veces se cierran mucho, yo por ejemplo en como quinto básico, tuve que leer *Pregúntale a Alicia* (anónimo), donde era la historia de una joven que se va a las drogas y cosas así, porque tenía problemas en la casa y todo, y empieza a consumir drogas, todo tipo de drogas, entonces la tipa se vuelve drogadicta y

después se rehabilitó, y se da cuenta que eso no le gustaba para su vida, etc. Pero mi mamá lo encontraba que era “fuerte”, que no era un libro para que lo leyera un “niño” que era algo totalmente “indiscriminado” que un niño leyera eso. O cuando me recomendaron leer *Los juegos del hambre*, también, era muy fuerte, porque era muy gráfico. Ese comentario de lecturas “para niños”, “para jóvenes”, no tiene mucho sentido porque a mi me encanta leer cuentos, o distintos textos, además voy a pasar a ser adulta también.

**P2:** Siento que sí a veces debe haber una división, pero a veces no tan, no como tan restringida, porque por ejemplo si se ponen como tan moralistas de que “no, esto no se debe leer, porque no es correcto, porque no se debe, porque podemos seguir el mismo camino...” a veces leer sobre algo, sobre un tema, te ayuda a no hacer lo mismo, entonces siento que se debería incitar más a ir a los temas, en lugar de evitarlos, a acompañar las lecturas en vez de restringirlas, a perder el miedo que los “niños” lean de sexualidad o cosas (risas)

**P6:** a mi no me parece muy bien las clasificaciones de libros, de lectura, porque igual, cada persona, ya sea de cualquier edad, debería poder leer lo que se le antoje, onda, hay niños de diez años que no los dejan leer lo que quieren, por qué, porque es para adultos, así que yo creo que se debería, no sé si quitar las divisiones, pero permitir que cada persona pueda leer lo que él quiera o lo que ella quiera, onda poder elegir lo suyo, y si no te gustan los libros de niños de diez años, lea algo de adultos porque quiere. Ahora, como un mensaje para las personas que eligen o proponen las lecturas, yo creo que no deberían leer los libros, dejarlos implantados en la educación, sino que dejar que cada profe elija los libros que quiere, porque el profe conoce, podría decirse que sabe quienes son sus alumnas, y ahí puede ver el interés de las alumnas, que un gobierno o quién sea, elija los libros que tiene que leer cada liceo, está mal, porque, como dije, quién mejor que el profesor, el que está con nosotras día a día, se de el tiempo para ver qué les gusta a sus alumnas, quienes somos, y elegir algo que tenga... vaya en el gusto de las alumnas, no algo que esté obligado a leer porque lo dicen los poderosos, por decirlo así. Difícil sería si no hay relación entre los profes y las estudiantes, yo creo que es fundamental esa relación, en el sentido de que, un profesor, no es obligación, pero estaría bien que el profesor conociera a sus alumnas, para poder darles el apoyo y también para poder en un sentido de los libros, volviendo a ese tema, para poder saber que les gusta. No creo que cueste mucho hacer un, media hora de preguntar opiniones, sobre libros y lecturas, que cosas no. Por ejemplo, a principio de año, con el Matus hicimos una cosa de que todas propusimos libros y votamos así, entre dos libros, o sea, de todos los libros que leímos, o sea que elegimos, tenían que quedar dos, y se votaba para ellos. Yo creo que eso está bien, estaría bien que cada profesor lo hiciera, para así quitar esos reglamentos que tienen que ser estos libros o nada.

**P4.** O sea yo pienso que, igual deberíamos seguir los clásicos, siento que igual es importante cachar qué escribían en otras partes, pero igual siento que falta mucho de escritores chilenos, latinoamericanos, cachar quiénes somos en realidad, porque nos perdemos un

poco en eso. Igual siento eso, que es super bacán cuando en primero y segundo nos hacían elegir, unos meses vamos a elegir nosotras, sentía que era muy bacán, porque ahí se ven los verdaderos intereses de lo que quieren ver las estudiantes. Es importante esto que digo porque al final hay que recordar que es para los estudiantes todo, no solamente es que elijan los directivos de educación, al final son los estudiantes los que se van a formar y ellos van a formar su opinión con respecto a las cosas, y ellos van a leer las cosas. Al final el profe va a leer, como las pruebas, y leerlo para recodar ciertas cosas, yo siento eso.

**P6:** quisiera agregar algo, respecto a lo que dijo la compañera, que es la estudiante la que se va a formar. Normalmente, como dicen, los liceos te suelen formar para la universidad, pero no dan las opciones de que, por ejemplo, no sé, a una niña le gusta mucho, mucho lo artístico, le gustan los libros artísticos, no los de política, ni los que tienen cosas que te avanzan como para la universidad, podrías darte cuenta que así ella nunca va ir a la universidad, sino, que va a ir a un instituto artístico, por ejemplo, onda, aparte de los libros, los colegios deberían darte más opciones, en el sentido de que no sea solo la universidad, o los institutos, hay muchas cosas para estudiar, arte, música y no solo cosas para ...como más técnicas por decir así. Y a veces, no sé si piensan lo mismo, los libros pueden ayudar a que la gente sepa a qué va la niña o el niño, onda, como dije, si te gusta puros libros como de arte, podrías saber que ya quieres estudiar artes, si te gustan los libros políticos, podrías estudiar algo que tenga que ver con eso, o no, pero los libros definen mucho a una persona, y los tipos de libros que quieres leer.

**P4:** yo creo que igual leer, te sirve caleta pa la vida, no necesariamente que te vai a preparar para tener una buena comprensión lectora, porque igual es verdad, pero sirve también para afrontar las cosas, como pah cachar qué onda con el mundo, no es solamente prepararnos para después ir a la universidad, yo siento que es más pah la vida.

**9-. M: Para ir cerrando, nos quedan dos preguntas más. La primera de ellas es saber qué leen, qué les gusta leer.**

**P2:** a mi me gusta mucho leer sobre casos criminales, que son históricos, novela negra y cosas así, y encuentro que me gustan más que nada porque yo, desde chica, siempre soñé ser así, de la PDI o detective, de esas voladas así, pero me di cuenta de que no sería capaz como de soportar ver todas esas cosas, porque yo con los casos me pongo a llorar, como que me llegan mucho, entonces no, no podría ser detective pero si me encanta como leerlo, imaginarlo, y saber que hay como mentes capaces de hacer esas cosas, hacer ese tipo de daño y todo eso.

**10-. Comenten cómo han sido sus buenas experiencias con la lectura tanto dentro de la escuela como fuera.**

**P2:** la buena experiencia que se me viene a la mente, fue con la profe Lorena, que fue leer “El pasillo”, que igual como que, cuando lo leí no me gustó mucho, pero después, lo leí por segunda vez, más por mi propia cuenta, y me gustó hartito, entonces yo igual como que al principio como que le dije a la Verena, o sea en realidad no se lo dije pero lo pensé, como “a ella cree que somos niñas chicas, que andan leyendo cuestiones cliché y todo eso” y como que después me terminó gustando el libro, así

**P5:** yo igual tengo muchas experiencias bonitas con libros, que los he vuelto a leer, pero son como muy de la infancia. Por ejemplo, está *La historia de Manú*, que es sobre una niña aimara, que, a través de sus sueños, sabía lo que iba a pasar. Esto que leí, como en tercero básico, lo recuerdo hasta hoy, porque me gustan mucho los pueblos indígenas, su cultura, nuestra relación, o sea, Chile no tiene su buena relación con los pueblos indígenas, pero a mí, si me conecta mucho. También pienso mi lectura de *El lugar más bonito del mundo*, la historia de un niño que vive en Brasil, que le pasan muchas cosas, su abuela le enseña a leer, y luego descubre que el lugar donde vivía, Sao Paulo, es el lugar más bonito del mundo.

**P7:** A mí me gustan como los libros de actualidad, o como cosas, no sé, como de historia. Relatos de historias. Como experiencia positiva recuerdo que, cuando chica, con mi mamá, lo último que leímos, antes de cambiarnos de casa, y dejamos ese hábito, se llamaba algo así como “las princesas que ya no leían cuentos”, era un libro muy bonito, creo que nunca lo he terminado de leer, pero me recuerda a algo bonito con mi mamá.

**P6:** A mí me gustan mucho los de terror y misterio, de misterio podríamos poner los de tipo policial, terror, Stephen King. Me gustan mucho los libros de fantasía, tipo *Harry Potter*, *El señor de los anillos*. En realidad, me gusta todo tipo de libro, incluso los de amor, más o menos, a veces encuentro que demasiado romántico es como “naa”(rechazo), me va a dar así como... (gesticula con asco) También me gustan los libros como de historia, política, ahora me estoy leyendo uno de filosofía, que se llama *Ser y Tiempo*. En cuanto a la experiencia, no me acuerdo bien cómo se llamaba el libro, o si fue este o el año pasado, pero, pero se trataba sobre un árbol que tenía muchos significados, era un niño y sus vínculos con ese árbol y su familia. La verdad es que no me acuerdo mucho del libro, pero me trae buenos recuerdos, porque me trajo muchas sensaciones, de pena, también de valoraciones hacia la gente que te rodea, me dejó con muchas enseñanzas, pero lo que más me dejó, fue eso de que hay que valorar a los que están a tu alrededor y también una sensación de pena profunda al final. Y me gustan esos libros, sobre todo que te hacen sentir mucho, así, onda esos libros que, no solo son como que te hacen leer, sino que te hacen sentir emociones, te hacen empatizar con el personaje, encuentro que así era ese libro.

**P2:** Por lo que dijo la Vale de su mamá, yo también me acordé de que, no sé en realidad cuántos años tenía, pero era muy chiquitita, y que mi mamá me hacía leer libros en voz alta, al lado de ella. Nosotras vivíamos en una casa como con mucha gente, y a mí no me gustaba, porque yo desde chica he sido tranquila, siempre he estado, así como calladita, siempre demasiado tranquila, y me estresaba estar con mucha gente, desde chica me ha molestado



estar con mucha gente y mi mamá se quiso cambiar a la, o sea no se quería cambiar, sino que atrás del patio, había otra pieza, y esa la tenían como de bodega, entonces nosotras nos fuimos a vivir ahí, entonces tuvimos que, fue el medio atao, nos tuvimos que cambiar, tuvimos que pasar todas las cosas de esa bodega hacia delante, que era mi pieza, y yo ahí me relajaba poh, mi mamá igual cuando yo lloraba mucho, ella me leía en voz alta, no me acuerdo qué libro me leía, pero me acuerdo que me reía mucho con ella, y me gustaba, yo creo que por eso es que me gusta leer, porque me acuerdo siempre de, o sea, hacía mucho que no me acordaba, pero siempre tengo presente ese momento, que como siempre me reía con mi mamá, por ejemplo cuando yo después estaba leyendo en voz alta con ella, y me equivocaba en una palabra, en vez de como ponerme nerviosa, o algo así, mi mamá me decía que me tenía que reír, porque esas eran cosas que siempre me iban a pasar. Eso.

**P4:** a ver, lo que yo he leído últimamente, yo creo que me gusta caleta como las cosas como, escritores latinoamericanos y chilenos, creo que eso es como lo que más me gusta, de hecho, me cuesta mucho leer como de afuera, como que lo encuentro demasiado fome, últimamente leí como *Sostiene Pereira* de Antonio Tabucchi, pero no me gustó tanto, siento que me gusta más lo latinoamericano, porque siento que me hace darme cuenta cómo somos, y no es de nacionalista, me carga Chile (risas), por si acaso. Como buena experiencia, sería recientemente, como leyendo a Radrigán, porque me deja sensaciones como demasiado bacanes, como, me leí *El loco y la triste* y quedé como enamorada, después me leí *Hechos Consumados*, nah y ahí quedé pa la cagáh.

**P1:** Voy a partir al revés, por la experiencia. Yo empecé a leer cuando mi hermana, a mi hermana le encanta leer, estaba leyendo *Orgullo y Prejuicio*. La cosa es que yo siempre la veía con ese libro, siempre leyendo ese libro, y un día empecé a leerlo y me gustó caleta, desde ahí empecé a leer. Luego, en primero, nos hicieron leer *Jane Eyre*, que es lo mismo que *Orgullo y Prejuicio*, pero más zombi, quedé así como impactada con ese libro y como que todavía recuerdo ese momento. Ahora, lo que estoy leyendo es sumamente, o sea, un nuevo gusto, porque antes me gustaba como lo cliché, romances cliché y todo eso, pero ahora me empezó a gustar eso como de temas sobre la homosexualidad, pero en la época así de la dictadura, de la dictadura acá en Chile, y como dije, con el profe Matus, descubrí como un nuevo autor que me gustó caleta, que dice como todo así Pedro Lemebel, me encantó, al corazón. Yo a él lo encuentro un genio. Lo conocí antes de que Matus lo diera acá en el Liceo, y las crónicas son muy bacanes, además su conexión que tiene como con Latinoamérica, con los pueblos originarios del norte, a mi me gusta caleta eso, como el se reconoce con ellos, por sus ojitos, por todo eso, me gusta mucho. Como también el relata todo lo que vive y que es deslenguado, eso me gusta mucho de él.

# Anexo

## Grupo Focal 2

(viernes 28 de diciembre de 2018)

### Presentación del Grupo Focal

#### 1. OBJETIVOS

<b>Objetivo(s) Investigación</b>
Conocer y analizar los significados que le otorgan a su experiencia con la lectura, docentes y estudiantes de Enseñanza Media del Liceo Tajamar de Providencia, en el subsector de Lenguaje y Comunicación.
<b>Objetivo(s) Grupo Focal</b>
Reconocer el significado que los y las estudiantes de Enseñanza Media le atribuyen al aprendizaje de la lectura, en su experiencia como parte de su formación educativa.

#### 2. IDENTIFICACIÓN DEL MODERADOR

<b>Nombre moderador</b>
Sebastián Díaz García (M1)

#### 3. PARTICIPANTES

LISTA DE ASISTENTES GRUPO FOCAL					
No.	Nombre	Edad	Abreviación	Curso	Años en el establecimiento
1	María López	16	P1	3°F	3 años
2	Francisca Martínez	16	P2	3°A	5 años
3	Trinidad Garrido	17	P3	3°C	3 años
4	Elia Aravena	17	P4	3°D	2 años

### Significados sobre la lectura

**1-. M:** uno de los temas importantes de nuestra primera conversación fue la dificultad de convalidar, dentro de la escuela, las lecturas voluntarias con las obligatorias. Desarrollando esta idea, podrían comentarme cómo viven ustedes esta relación.

**P4:** bueno, las lecturas obligatorias, ya por el hecho de ser obligatorias, parten con un problema, pierden el gusto no dan gusto de leer. Como que una está bajo una presión, porque sabe que eso te lo van a evaluar, vas a tener una nota y eso como que muchas veces

hace que no te vaya bien en la prueba, porque no comprende el contexto del libro, sólo se está preocupado de una nota. Una lectura para la prueba es distinto que mis lecturas, yo tengo una técnica para leer los libros del colegio, primero leo el libro, después saco personajes, una síntesis del libro, y además me enfoco en los personajes más importantes del libro, y de ellos también saco una sinopsis.

**P3:** Yo leo por la vida, en verdad no tengo una estructura, pero para la prueba, como que pienso lo que va a preguntar Matus, como que al final digo, ya esto lo va a preguntar, pero lo tengo en mente, pero como que intento leer para disfrutar. Hay como un aprendizaje de pruebas pasadas, lo aprendí en primero, como que ya sé lo que va a preguntar, entonces como que ahora me ...sé lo que voy a hacer en la prueba.

**P1:** Yo, al menos cuando me aburren los libros, porque obviamente no los quería leer, tengo que leerlos como dos veces, entonces eso igual es como complicado porque no sé poh, a la mitad del libro me estoy quedando dormida, me doy cuenta de que en realidad no les estoy prestando atención, entonces como que me tengo que poner música clásica, con audífonos gigantes, y encerrarme en mi pieza y leer. Como que ahí recién me empiezo a concentrar. Entonces pienso, que igual a mi no debería pasarme eso, porque a mi me gusta leer, me gusta disfrutar la lectura, entonces si no la disfruto, si me alejo de ahí, siento que como que me va a ir mal en la prueba. Voy tomando registros mientras leo.

**P2:** es bueno eso de ir tomando registros, apuntes, cuando se tiene el libro físico, también ayuda destacar cosas, pero siento que, en mi caso creo uno no lee para ir haciendo todos esos ejercicios, siento que, para leer, solamente se requiere algo que es muy difícil de obtener, que es la concentración y una buena capacidad de imaginar las cosas. Hay que intentar no verlo como una lectura obligatoria, porque hay mucha gente que no le gustan las cosas obligatorias, pero, sí siento que a veces debe ser obligatoria porque si no, nadie incentiva la lectura, por ejemplo, a mi no me hubiese pasado que me gusta leer, si en la básica no me hubieran hecho esto de la lectura obligatoria, no habría entrado a la lectura. Entonces, es bueno que te obliguen a leer, porque incita a las personas a que tengan al menos una lectura básica, la más general. Pero siento que sería mejor expandir esta lectura obligatoria, que no sean solamente *Hamlet*, que no sea solo *Demian* o la *Casa de Muñecas*, que son libros clásicos, que, si bien tienen mensajes super buenos, pucha, para el interés como joven, no son muy llamativos. A mi me gustan, pero pienso en todas, en el curso.

**P4:** (interrumpiendo) ... es que no entienden lo que leen, eso es uno de los mayores problemas que hay, porque por ejemplo la pregunta, en las pruebas, en las mismas pruebas, leen las preguntas y al tiro están preguntando qué se hace, muy recurrente, como que, la preguntas de Matus como que dicen, explícitamente, que tiene que contar de introducción, desarrollo y conclusión, y preguntan “qué se hace”, y es como (gestualiza la obviedad).

**P3:** Yo creo que está bien, o es aceptable el tema de que sea obligatorio leer, pero las lecturas, la elección de eso, como que ya debiese ser voluntaria o propositiva, o ponerse en

acuerdo con los cursos por votación o elección de estos. Yo instalaría un momento para poder discutir y votar ciertos títulos. Creo que, aunque leamos poco, igual está la instancia para investigar entre todas, igual sería bacán. Yo recuerdo que antes nos daban las sinopsis de los libros y eso igual era bacán, como que nosotras decíamos “oh, ya, me motivé por ese libro” y ahí lo leíamos, eso me gusta.

**2-. M: la conversación pasada ustedes diferenciaban entre que, una lectura es la obligatoria, inclusive asociaban y diferenciaban el plan común del electivo, y por otra parte la lectura placentera, qué relación ven ustedes entre “lectura” y “placer”.**

**P3:** que te gusta, que disfrutai haciéndolo, que te sentí bacán. A mi me gusta la ciencia ficción, cuando esa ciencia ficción tiene un trasfondo. Por ejemplo, Ray Bradbury me gusta mucho porque el trasfondo de mezclar el viaje a la luna, siendo que cuando él lo escribió, eso no estaba ni planeado por la ciencia así, siendo de tiempos tan remotos, una persona con tanta creatividad para expresarlo, que es muy bacán. Me gusta *Fahrenheit* (1953), *Crónicas Marcianas* (1950), no me acuerdo qué otro libro más, pero son libros con contextos muy drásticos. Fahrenheit, que se trata de los bomberos que queman libros, y es muy bacán. Los otros son los libros de Baradit, sí, que indaga en la historia del país.

**P1:** sí, que uno siente que se mete en la lectura, que se hace como un vínculo entre el libro y tú. Por ejemplo, yo leo casos de misterio, que me meten mucho en el tema, que me hacen incluso llorar con las cosas que pasan, o como que me río, esas cosas encuentro que como que yo le llamo placentero. Borro todo lo que hay alrededor, y me concentro con lo que estoy leyendo.

**P2:** como placentero es que te logra meter, es cuando una logras encontrar el tipo de lectura que te corresponde, que a ti te gusta, por ejemplo, a mi no me gusta la fantasía ni la ciencia ficción, porque me parecen muy, muy...de otro planeta, literalmente. Entonces, no sé, yo encontré textos que se relacionan con hechos reales o cotidianas, como de personas que van a trabajar y se les muere el perro, no sé...estoy exagerando, pero, yo me encontré en ese tipo de historias, me generan placer, no por el sufrimiento del personaje, pero sí porque me llega, quizá empatía. Me proyecto, digo “oh, y si mi vida fuera así...” o “si la vida de mi amigo fuera así...”. Me gusta porque me hace abrir la mente a lo que les pasa a los otros, a las otras personas, porque, igual hay niveles creo, no sé, a mi me cargan muchas actitudes de las personas, y me dispuse a leer un libro que se llama... eh... que es muy conocido, sobre las chicas con bulimia (“las chicas de alambre” le recuerda una compañera). Antes de leer me dije, ya, me voy a poner en su lugar, voy a intentar ver que sienten, y al tratar de ver como estas estaban pensando, pude sentir esa sensación de placer como conmigo misma, un duelo conmigo de decir, “lo entendí”, quizá no tanto o en todos sus sentidos, pero, lo entendí. Logró darme pena, quizá placer no siempre es pasar por cosas buenas.

**3-. M: ¿Cómo sería posible coordinar estos diferentes placeres de lectura, que se relacionan con los mundos más íntimos, con un curso de 40 estudiantes o más?**

**P3:** La idea un poco es leer de todo. A mí me carca ciencia ficción, aunque no por eso lo voy a pasar mal leyéndolo.

**4-. M: Ustedes mismas plantearon que, en nuestra sociedad actual, leemos en muchas partes y de muchas formas, además de los libros, está la publicidad, los celulares, los diarios, el celular, etc. Cuál(es) serían las diferencias entre estas lecturas y la de los libros.**

**P2:** la diferencia está en que no buscan transmitirte nada, no hay historia, que en un lugar diga “aquí se vende comida china” que me va a inspirar, a nada, a consumir. Siento que la escritura del celular, del WhatsApp, no es nada, es como algo banal, en cambio el libro, es como algo que hay que dedicarle a lo menos un poquito de atención.

**P1:** yo también creo que la lectura, la que tiene que ver con los libros, hay que darle más tiempo y dedicación. Las otras, la que se encuentran en la calle o en los celulares o esas cosas, son como inmediatas, son mensajes cortos, con poca intención, y como que así, no conocemos siempre sus autores.

**P3:** a mi hay algo que una vez se me quedó como tan pegado y tiene que ver con eso mismo, a veces uno a las cosas así, como a los carteles como ese, que dice: “entretenimiento arte, música”, yo encuentro que tiene mucho contenido, pero es como “lo que uno quiera leer”, porque por ejemplo a mi mamá, leyó, en un cartel que decía “se venden sandías”, leyó, “se venden sonrisas”, entonces es como lo que uno le quiera dar de sentido. Si aquí dice “música, arte, entretenimiento”, tiene como mucho contenido, estando en una cafetería, porque aquí uno viene, si hay alguien tocando la guitarra, podría estar bien, se entendería, es como un asunto de contextos, igual eso es bacán, no solo se leen las palabras, los lugares también, es el sentido que uno le da a las cosas que lee, las connotaciones diferentes que les damos.

**P4:** Claro, porque no solo se leen libros, leemos en todos lados, las calles, las estaciones de metro, el saldo, no sé, todo. Igual eso es cuático de la lectura, tiene que ver un poco con lo del autor o autora que escribe, al final nunca vamos a saber si lo que leemos es correcto o no en relación con el autor, quizá esa es la gracia también de leer un libro, que nunca voy a saber si lo que estoy sintiendo, es lo que de verdad me quiso transmitir el autor. Los fines de los textos son diferentes, por eso leemos diferente, hay, no sé, es enredado de explicar...es como, ya, la lectura que más se enseña en el colegio es como para aprender a reflexionar, aprender, pero, no se poh, yo veo “Sale” en la tienda y entiendo que solo quiere vender, para mi es puro para vender, en cambio en otros textos, los que busco, o en las noticias cuando sale la parte chica de abajo, te quieren transmitir un mensaje pero, algo muy específico, algo más abstracto con el tema de los libros.

**P3:** Igual aquí muchos se han dado cuenta que de repente ponen con letras grandes, pero abajo pasan una cadena, que es chiquitita, que dice o cosas muy absurdas, o quizá cosas importantes, no sé, pero de verdad depende otra vez del contexto, del programa, porque por ejemplo si eso aparece en el Chilevisión, pueden mandar saludos a la tía Patty (risas), pero en CNN es distinto. Son esas líneas chicas las que a veces te dicen cosas super importantes y te enseñan a poner atención. A veces dicen cosas súper fuertes, pero quedan en chico porque lo que están mostrando era como al facho que le pegaron, pero abajo decía, no sé poh, “Valparaíso está con sus portuarios en paro y cosas así”

**P4:** es como obvio que nos están alienando, porque al final como que nos quieren dar una información, un tipo de información, que nos quedemos con eso, que no nos vayamos a cosas más importante, que hagamos cosas con lo que sabemos, al final pasan cosas muy banales en la televisión y se tien esa idea, que nos quedemos con eso.

**P1:** yo creo que eso de leer la letra chica o mensajes indirectos es un buen detalle, porque se busca manejar a las masas, porque no se puede exponer a la gente cosas como “mañana se acaba el mundo” porque genera preguntas que llevan a cuestionarse cosas como “y por qué se acaba”, “qué es el calentamiento global” o cosas que pueden llegar a importar y cambiar tus acciones. Yo siento que se busca que nos alejemos de temas brígidos que están pasando ahora, por eso nunca lo van a poner en grande, en las primeras planas, por así decirlo, porque va a alterar a la gente y a las personas acomodadas, de más arriba no les conviene que, pucha, por eso quisieron sacar las clases de filosofía, porque al hacer que una persona lea, piense, interprete las cosas, piense un poco más allá, se vuelve crítica y les desordena el juego.

**P2:** Como lo dijo la Pancha que como a los más ricos, a los más poderosos que como nos “controlan” o controlan el país, no les conviene que nosotras tengamos así como el poder o el pensamiento autocrítico que hace como veinte años atrás. Porque se supone que somos un país sistemático, ordenado, tenemos que seguir funcionando así. O sea, para que ellos ganen, tiene que seguir habiendo gente pobre, gente con hambre, gente que se muera así, que no tenga estudios, entonces si nosotras seguimos como ... si seguimos siendo así como... ya, tengo que leer este libro porque me lo piden en el liceo, pero no leo nada más, va a seguir el sistema así poh, entonces ellos van a seguir ganando, en cambio si nosotras tenemos más cultura, tenemos más pensamiento, tenemos más crítica, más autocrítica podríamos como “derrocar” por así decir ese sistema, y eso no les conviene. Como destruir el sistema desde adentro.

#### **5-. M: Cómo se relaciona esta función social de la lectura que ustedes plantean con el ejercicio de leer en intimidad, en soledad, separado/a del mundo.**

**P3:** lo que pasa es que al final, con que una persona lea, está cambiando y puede hacer un cambio en la sociedad, es que eso va incluido con leer.

**P2:** Yo creo que es así, porque su lectura es personal, sí, se encierra en sí, es personal su lectura pero va a tener influencia en la sociedad, en lo social, en lo que vaya a hablar, en lo que vaya a formar como pensamiento, en cómo se va a relacionar con los demás, en eso va a influir. Yo entiendo que como lo planteamos en la conversación pasada, una se aparta, una lee personal, en su casa, sí, pero ahora quiero decir que si yo me leí un libro no sé, de George Orwell, y me formo un pensamiento político, entonces ese pensamiento político va a repercutir en lo que yo diga mañana, lo que diga acá en clases, lo que diga yo en asamblea, lo que diga en frente de cualquier persona. Por eso, si todos lo leyeran... probablemente, o cualquier libro en realidad, cambiaría nuestra realidad

**P1:** Es como lo que pasa en Fahrenheit, porque por ejemplo cuando el bombero, era bombero cierto, empieza a leer como que empieza a cambiar su... su pensamiento entonces eso hace que él cambie también, aunque piense que se está volviendo loco. Porque el leía para su interior, porque obviamente no podía leer, no podían saber que estaba leyendo, pero el estaba cambiando y el hace igual que el sistema, con los años, vaya cambiando.

#### **6-. M: Cuáles son los lugares donde ustedes conversan de sus lecturas**

**P2:** yo creo que con mi mamá, con mis amigas, con mis compañeras.

**P3:** yo más que nada en mi casa, con mi familia.

**P4:** yo igual con mi familia, pero me considero una persona social, yo hablo de todo, donde voy y como estoy harto rato acá en el colegio, también lo hago acá. Tengo aquí mis compañeras, que son como de grupos, porque siempre se forman grupos. En mi curso hay grupos de todo, están como las niñas que escuchan reguetón, hip hop y cosas así, las que escuchan K-pop. Y puedo estar cantando reguetón y cantando con las que bailan K-pop, así que ahí salen conversaciones, temas de conversa. Por ejemplo, a ellas les gustan mucho los romances coreanos y cosas así, entonces me hablan y yo opino sobre todo eso. Tengo otras compañeras que les va bien y todo, son como más científicas y también hablamos de lo que estamos leyendo. En clases también, entre compañeras o con los profes corroboramos lo que estamos entendiendo. Al profe Matus igual le preguntamos muchas cosas de vocabulario y después podemos expresarnos mejor.

#### **7-. Una de las cosas que comentaron tenía relación con los obstáculos sociales para leer. Cuales son los obstáculos que tienen al momento de leer**

**P1:** Yo creo que una cosa que es un obstáculo es el precio de los libros, creo que somos el único país latinoamericano que tiene IVA en los libros, entonces eso igual hace que sean mucho más caros, por ejemplo, que Argentina. Yo creo que ese es como mi mayor obstáculo, porque yo, cuando quiero leer un libro, le digo mamá voy a estar leyendo en mi pieza, si necesitai algo, avísame, y listo.

**P2:** yo creo que lo económico es el impedimento de muchas personas, una, porque los libros que uno busca no están acá, o están limitados para este país, no sé por qué. Y lo segundo,

cuestan veinticinco lucas, de a dónde, pucha yo no tengo esa plata, apenas llegamos a fin de mes y no puedo darme ese lujo aunque... sí, mi mamá me dice “tú lee”, pero es incómodo leer en internet, en el celu.

**P4:** ese es el problema, es un lujo. Llegó a ser un lujo algo que debiese ser mi derecho. Yo recuerdo que una vez, en una biblioteca pública se me perdió un libro (asombro colectivo) y lo estuve buscando por tanto tiempo, en las ferias del libro y cosas así, y un caballero me dijo “la única vez que vi ese libro, fue hace como veinticinco años”, no lo vi más.

**P3:** yo creo que no solo es cosa de acceso al libro, es algo de cultura, porque no se nos inculca eso de leer siempre, por querer, se nos plantea como algo solo obligatorio y la gente que puede, que lee y le gusta. Siento que igual en la sociedad no está como difundido lo importante de leer.

**P2:** yo comparto eso que dice la Trini sobre la cultura, se transmite en general como algo fome, incluso en la tele lo plantean como “llego la hora de leer libros” y muestran a los niños así como automáticamente “ah...que lata” Una igual se queda con eso, en serio, es super cuático como la gente juega con eso, que un niño ve un libro y dice que fome, porque son muchas páginas, no sé, cien páginas es mucho. Eso es ya un pequeño incentivo de que, en vez de decir que la lectura es fome debiesen incitar a que lean. A mi me llama la atención que se afirme que la gente con plata solo puede leer, que desde un principio son más cultos, que no se fomente el acceso al libro y que más aun aparezca como algo fome. Entonces nosotros quedamos, así como que ya... somos super tontos y no tenemos acceso a la lectura, además”. La verdad es que cuando una persona lee hartito, se nota. Su vocabulario, la forma de hablar, lo que piensan, es un todo, que asombra.

**P4:** aparte, igual nosotras, al ser lectoras y ser personas que hablan y viven como cualquiera, también rompemos con esa imagen de que leer es tener que ser tan retraídas. No sé si se han dado cuenta que la gente que lee son super retraídas, y yo tenía una compañera, la Dani, que lee caleta, pero es super callada, yo encuentro que muchas personas que yo he conocido, que leen hartito y todo, son así, como que no divulgan lo que saben, pero cuando opinan dejan la embarrada. Yo siento que eso debe pasar más, debería haber más lectores hablando, opinando, saliendo de lo retraído.

#### **8-. M: Según su punto de vista ¿Es la escuela un espacio que fomenta o impide la lectura?**

**P1:** Yo creo que está en un punto medio, o sea porque nos dan las opciones de leer obviamente, como una necesidad, pero no nos dan lo que nosotros queremos leer, entonces igual como que me dicen “ya ...tú puedes leer y todo...” “super bien que leas...”, pero son estos cinco libros. Entonces es como ah, ya, bueno. O sea no sé si me explico,

**P2:** en el colegio yo siento que igual, con la profe que tenemos ahora, pese a que todas opinan que es fome, y no se los voy a criticar, pero, la profe tiene mucha vocación y nos incita a leer, nos pasa o nos cuenta situaciones de problemas actuales, de contingencia,



entonces dice “bueno, y lean ...” y conectamos, no sé, un problema x a nivel social, y lo conecta con Hamlet, cachai, entonces es super bueno eso, que conecta cosas de nuestra realidad con algo que nos podría parecer fome o muy lejano si es que no tenemos a alguien que cache del tema, entonces yo creo que a eso va, por lo menos en mi caso, se potencia la lectura, no solo con los profes de lenguaje, con los otros también, o sea los otros profes, el de filosofía nos dice todo el rato que, no sé lean, cualquier cosa, pero manténgase leyendo. Sí se potencia la lectura, y es acá donde eso pasa más, no sé como lo harán en otras escuelas.

**P3:** yo creo que la escuela potencia la lectura desde el hecho que es obligatoria, pero siento que a su vez delimita, porque elije ciertas lecturas sobre otras y van quedando muchas cosas importantes fuera. Igual también es importante eso de seguir entendiendo la lectura como una obligación o como algo fome, las personas leen, los textos se leen y como que no pasa nada. Más encima siento que hay un problema con la comprensión lectora, como que muchas compañeras no entienden nada de lo que leen y al final eso igual es un tema que del colegio, porque no se preocupan que nosotras aprendamos, solo buscan que leamos, y me imagino que lo importante es que aprendamos a leer, que razonemos con los textos, razonar y analizar las cosas. Puede ser que eso pase porque desde chica nos enseñaron a juntar las letras, a pronunciarlas, pero nada más. Por ejemplo, cuando yo leo ahí en el cartel “un buen café para comenzar el día”, eso lo leí, pero puede que yo diga “qué quiere decir eso...”, que estoy obligada a comprarme un café para tener un buen día o qué onda...

**P2:** a mí me toca mucho que, no sé, cuando voy a trabajar, hay cosas con un cartel que dice “gratis” y la gente va y me dice “¿esto es gratis?”, y yo me pregunto si la gente lee, por qué no entiende, es como que lee no más, sin buscar comprender.

### **9.-M: qué relación tiene la lectura con los procesos de escritura. ¿son actividades que realicen juntas?**

**P1:** Sí, yo tengo una plataforma que yo creo que la conocen, que es Wattpad, y escribo muchas cosas, cómo me siento, cosas que pienso, o que me gustaría que pasen, pero igual yo a esa plataforma entré para leer a otras personas y terminé escribiendo. Igual mis cosas las dejo guardaditas, nadie me lee, porque me da vergüenza, además como que no sé si escribo bien, no sé si a la gente le va a gustar. Yo creo que para decir que una escribe bien, tus textos tienen que darle ganas de seguir leyendo, tienen que llamar la atención y no sé si puedo hacerlo.

**P2:** a mí igual como que me pasó eso, de que una siente mucha inseguridad cuando escribe, cuando no lo leen los demás, alguien como bacán en el tema, y no sé, una vez dije, ya, lo voy a publicar, pero no tenía ningún visto porque, qué pasa, después ahí caché, hay como autoridades en Wattpad, me puse a revisar y claro, si los temas que se leen son de bandas de música que le hacen fansfic entonces yo no hago eso. Entonces son los temas de los que una va escribiendo, yo no puedo escribir una cuestión de filosofía con una banda de chinos

(risas), no me da. Entonces se hace un perfil de personas que ocupan esta red social, yo por mi parte voy guardándome mis textos.

**P4:** a mí la lectura sí me motivó a escribir porque me gusta mucho la poesía y mi papá igual escribe, es un poeta tipo Pablo Neruda (risas), o se las da, incluso con eso él conquistaba, mi mamá por eso cayó (risas) Y sí, yo sí escribo, escribo como siento y como que me di cuenta hace poco, porque yo escribía poemas estructurados, con métrica, y todo, pero después empecé a escribir libre y me leí, busqué mi forma de escribir y me di cuenta que es una prosa lírica, eso es lo que escribo, aunque lo supe después de escribir.

**P3:** yo no me he motivado, siento que escribo muy fome entonces como que no. Siento que escribo bien como cosas teóricas, como que hago trabajos super buenos, en temas argumentativos, pero siento que como para, narrativo, lírico o cosas más hacia la ficción, no.

**10- M: Cuéntenme un poco cómo se da la iniciativa de leer, cómo toman la iniciativa de leer.**

**P1:** personalmente, yo empecé a leer así con ganas, con los fanfic, con textos que escribían otras personas de mi edad o más grandes sobre las bandas que me gustaban, *One Direction* por ejemplo. Desde que tenía ocho o nueve años buscaba leer estos textos, es algo como de tendencia popular, como que se comparte un vínculo con otras lectoras y se hace tema con tus amigas. Además, aunque se lea en el celular, existe la posibilidad que se haga tan famoso y que salga en libro como le paso a “quién mató a Alex” (Janeth G. S.)

**P4:** Yo empecé a leer a través de la poesía, porque mi papá encontró unos libros que, porque es como muy cachurero, unos libros botados en la calle, como de un colegio de Vitacura. Eran libros de autores chilenos, entonces ahí empecé a leer. Pero uno de los libros que me hizo leerlo, comprometerme a leerlo, que yo tomé la iniciativa, fue uno que se llama “bicharraca” de una escritora argentina creo. Llegó mi papá y me dijo “toma, te traje algo” yo dije de mala ganas “ah, un libro, qué fome” y cosas así. Entonces empecé a leerlo y era muy divertida, eran tres amigas que la sociedad las ponía como que fueran feas, una era peluda, la otra negra y la otra era fea. Y ellas vivían sus aventuras y comentaban bien con eso. Al final las tres terminan donde quieren, enfrentándose a lo que decía el mundo de ellas.

**11- M: Cuán importante son las/los profesores/as en la mediación de la lectura.**

**P3:** Demasiado importantes, yo creo que si no hubiese sido por Matus yo no hubiera seguido leyendo. Cuando leí *el loco y la triste*, lo comenté la vez pasada, como que sentí la necesidad de comentarlo con alguien, se lo comenté a Matus y hasta ahora, todas las veces que me ha dado un libro, que me ha recomendado él, converso con él, porque como que potencia mi lectura.

**P4:** además, es el mismo el que te pregunta cómo va el libro, qué te pareció, es como preocupado con tu lectura, eso te motiva a ir siempre diciéndole las cosas. Lo otro que me motiva es que siempre es más importante lo que yo diga del libro, lo que yo vi en el texto más que lo que dice el autor o lo que se pregunta en las pruebas.

**P2:** sí, total. Yo creo que es importante dialogar con alguien que maneje conceptos, que te ilumine ciertas partes que quizá no podemos ver del texto, que puedan hacer como “puentes” quizá, entre quienes somos nosotras y los autores. Pero que también, para mi es como importante que escuchen lo que nosotras vemos y que quizá no es el centro del libro, pero es lo que nos imaginamos...

### **12-. En términos materiales, de acceso al libro, qué relación tienen con los libros en su vida cotidiana.**

**P4:** Yo tengo los tres de Baradit, de la *historia secreta de Chile*, me los compré porque los pillé baratos, había ahorrado, tenía las diez lucas y las invertí en ellos.

**P1:** yo la primera saga que tuve, que todavía los tengo de hecho, están así las páginas rotas y con marcas y todo, se los pedí a mis papás para navidad y me lo dieron. El tercero no lo he podido encontrar. Los que tengo están leídos y releídos, la semana pasada los hojeé y sentí las mismas emociones. Hay una relación con el objeto, con el libro, que me gusta, me trae bonitos recuerdos.

**P3:** la relación con el libro es bacán, porque se da poco, es como decir, al fin te tengo, algo medio romántico, quizá un poco ñoño también.

### **13-. M: Cómo se da la relación con la lectura en sus casas.**

**P3:** Yo no puedo leer en mi casa, no, me distraigo muy rápido, como que no puedo ir a la pieza a leer, de hecho, leo en el metro, creo que a nadie le gusta, pero es mi forma. No puedo en la casa, me quedo dormida o empiezo a hacer otra cosa, o te hablan, viene tu perro, tu mamá... (risas) Cuando yo era chica, mi abuelo trabajaba en El Mercurio, y me guardaba siempre los libros, en mi casa siempre ha habido libros, aunque yo no leía, pero, ahora como que se han ido regalando los libros, porque nos hemos cambiado de casa y van quedando solo los que yo he ido guardando.

**P1:** yo como vivo sola con mi mamá, se me respeta mucho mi espacio, le digo que voy a leer y me deja tranquila, y ella, como igual está en la universidad, lee mucho también y yo la apoyo con eso. Mi pieza es mi espacio de lectura o un parque. En mi casa hay muchos libros, míos y de mi mamá, de la universidad pero que igual le gustan. Y mi papá en su departamento, con su esposa tienen muchos libros, siempre, desde que soy pequeña los he visto leer.

**P4:** a mi me molesta mucho el ruido, porque siento que no están respetando lo que estoy haciendo y me da impotencia. Entonces, leo en cualquier parte que pueda sentirme tranquila, pero mi lugar favorito para leer es la playa, ahí como que me llevo todo y leo allá.

En mi casa no hay muchos libros, de hecho, el librero está vacío y se ocupa con otras cosas. Cuando sea grande, me gustaría mucho tener mi biblioteca, para que mi hijo, o quien quiera, pueda ir y leer lo que quiera.

**14-. M: ¿Son iguales las formas de leer para la escuela que en sus tiempos libres, desarrollan las mismas actividades?**

**P3:** yo igual sí, o sea, yo leo libros siempre entonces no hago una gran diferencia, o no leo como te enseñan en el colegio, o sea buscando personajes o cosas para una prueba, solo leo. Siempre leo por leer, después cuando termino voy sacando un análisis de lo que quizá quiso decir el autor o cosas así.

**P2:** yo siento que nunca he recibido una forma “ideal” de leer desde el colegio, o sea ahora leemos en clases y ahí me he dado cuenta de que todas hacemos cosas distintas con los libros según nuestros intereses. La profe que tenemos ahora en lenguaje nos hace leer en clases y la verdad es que eso ha sido bastante bueno, porque si no hubiese sido por eso, yo no me hubiera leído Hamlet, porque era paja al principio y era necesario que alguien fuera poniendo ciertas herramientas para entrar en el texto. Yo lo miraba con desconfianza, pero resultó ser bueno. Una lectura en clases, estando aquí, es bueno, porque al colegio quizá no todas vienen con la motivación necesaria y se van para la casa con otra actitud. En la casa quizá no todas leen, entonces es bueno que leamos aquí en clases, es una primera base, y que, en nuestras casas, las que les gusta leer, puedan leer a su ritmo, y las que no, también habría que picotearlas un poco para que se acercaran a leer.

**15-. M: Cuál o cuáles son las diferencias entre lecturas clásicas y las otras lecturas que ustedes mencionaron.**

**P4:** Son los libros que han pasado una trayectoria, que vienen de otras épocas más remotas, como *La odisea*, *Hamlet* o los que son de Shakespeare, vienen de otras etapas históricas, como las medievales o cosas así y que han resistido el paso del tiempo porque han sido imágenes cotidianas en otro momento. Lo hace clásico el que tenga como tantos años de lectura, que sea conocido mundialmente y que tenga como un legado.

**P2:** si po, por algo son, algo tienen que han resistido el paso del tiempo, por algo siguen ahí. Los clásicos son siempre clásicos porque tienen algo que uno dice, guau, son siempre fuertes, tienen algo que decir, un mensaje como que a todos nos debiese llegar, y decir, algo está pasando aquí. El problema quizá es que según la distancia temporal para nosotras es más difícil entrar, por lo mismo son importante los profes que saben más.

**P3:** yo creo que hay libros que cuando salen dejan la cagá o producen algún efecto, un impacto en una sociedad. No sé en verdad, es una categoría compleja de explicar, pero que tiene que ver con lo que otras generaciones han decidido dejar como mensaje para el futuro. Pero es importante decir que no porque sean clásicos o importantes para la cultura es que son entretenidos, muchas veces es todo lo contrario. Por ejemplo, yo leí *El gran*

*Gatsby* y como que lo detesté, pero entendí que hay como una forma de escribir, un trasfondo importante por revisar.

**P2:** Por ejemplo, a ver, un libro que toque algún problema contingente...*rebelión en la granja* es un libro clásico, habla de la Revolución Rusa, a través de animales y también tiene cosas que decimos en la actualidad. Te representa las ideologías políticas, de una manera cómica, divertida, con animales, y si una persona lo lee hoy, diez años atrás, o diez años después se va a dar cuenta de que hay un trasfondo ahí, hay un mensaje político ahí, que te hace pensar.

**16-. M: Para finalizar, ustedes plantearon que la lectura tiene una fuerza para cambiar la realidad. Cuáles son los temas que hoy llaman su atención en términos sociales, cuáles son las temáticas, los conflictos sociales que las mantienen atentas**

**P1:** más que nada, la política, las discusiones que se dan cotidianamente a nivel país.

**P2:** a nivel político, creo que la situación mapuche es algo que está cuático y hay que estar socialmente muy atentos. Es difícil encontrarse con que una busca información y te das cuenta de que hay cosas que se ocultan, se camuflan, se miente, más lata aun, porque intento cachar más del tema aun, pero pucha, los medios me lo pintan de una forma y otros de maneras super diferentes, porque hay intereses que son difíciles de diferenciar. Ayer por ejemplo veía las noticias y decía “carabineros, se comprueba que ellos tuvieron la culpa” por decir algo, y después ver a Piñera bajándole el perfil a las cosas que pasan en el país, diciendo, por ejemplo, que fue un grupo minoritario el que defraudó a su patria, se hace el lastimero, y no asume el problema de una institución, el problema de un país. A mi me da mucha lata ver estas cosas, pienso que creen que la gente como yo, somos imbéciles, como que nos comemos todo lo que dicen, que somos ignorantes, eso me enoja caleta.

**P4:** Y lo peor es ver cómo se disfrazan las situaciones en todo ámbito, ver a Piñera, el presidente del país, intentando sostener una mentira para la mayoría de la población, que se informa por la tele y saber que hay medios que resisten y demuestran todo lo contrario, no sé, las manipulaciones sociales me preocupan mucho, no saber a ratos en quién confiar.

**P3:** Como que todo me preocupa en realidad.

# Anexo

## Grupo Focal 1

(lunes 3 de diciembre de 2018)

### Presentación del Grupo Focal

#### 1. OBJETIVOS

<b>Objetivo(s) Investigación</b>
Conocer y analizar los significados que le otorgan a su experiencia con la lectura, docentes y estudiantes de Enseñanza Media del Liceo Tajamar de Providencia, en el subsector de Lenguaje y Comunicación.
<b>Objetivo(s) Grupo Focal</b>
Identificar el significado que los y las docentes de Enseñanza Media del Liceo Tajamar de Providencia le atribuyen a su experiencia en la enseñanza de la lectura en el contexto escolar.

#### 2. IDENTIFICACIÓN DEL MODERADOR

<b>Nombre moderador</b>
Sebastián Díaz García (M1)

#### 3. PARTICIPANTES

LISTA DE ASISTENTES GRUPO FOCAL					
No.	Nombre	Edad	Abreviación	Años de Docencia	Años en el establecimiento
1	Geraldine Mendoza	41	P1	17	17
2	Roberto Arena	45	P2	21	7
3	Lorena Vera	47	P3	22	21

### Significados sobre la lectura

#### 1-. M: Qué valores asociamos a la lectura tanto dentro como fuera de la escuela.

**P3:** yo personalmente siempre he pensado que la lectura tiene que ser un goce, tiene que provocar en la alumna y, más que por la asignatura, el gusto de leer, por querer leer, no tanto por esto de la cosmovisión, ni tampoco pensando en que voy a adquirir algún aprendizaje de la lectura, sino leer por el gusto de leer. Por conocer, no se poh, aprender lenguaje, reforzar otras temáticas, puede también aprenderse algún valor, pero para mi la

lectura tiene que ser disfrutar el texto el tener, el querer sentarse, leer, descansar con el libro, imaginarse cosas, más que con un aprendizaje en sí.

**P1:** Para mí la lectura en realidad es creatividad, es el poder crear mundos distintos al que nosotros vivimos cotidianamente, es imaginarnos cosas cuando estamos leyendo, eso es lo que me gusta de la lectura, que se puedan imaginar como son los personajes, como son los espacios, en eso más que nada, como crear también algo nuevo que no existe en la vida cotidiana.

**P2:** Para mí, también, fundamentalmente, es por el goce de leer y ahí se me produce una paradoja porque no soy partidario de “obligar” a las estudiantes a tener que leer un libro mensual, la lectura, a mi juicio, es como creer en dios, es algo que no se puede obligar, que se puede estimular, se puede condicionar un poco, pero, hoy en día creo que no, no va por ese lado, por ese camino, pero lo veo fundamentalmente como un goce, que puede llevar a otras situaciones, a conocer otros mundos, otras visiones, otras costumbres.

## **2-. M: Cómo creen ustedes que sus estudiantes significan la lectura en su experiencia cotidiana.**

**P3:** Mira, o yo tengo muy malas estudiantes o no he sabido cómo encantarlas con la lectura, pero yo veo que las chiquillas son... como que le tienen una tirria a los libros, en realidad cuesta motivarlas, yo siento que ellas yo les doy, yo trato de buscar lecturas dentro de lo que el ministerio nos propone, lo poco que yo también conozco, porque debo reconocer que a pesar de ser profesora de lenguaje no leo mucha literatura contemporánea... encontrar algo que las enganche, que les guste, que después digan “o qué bueno el libro, me gustó” me cuesta. Y yo creo que va porque las chiquillas tienen ahora otros estímulos, entonces el libro, agarrar el este, dar vuelta la hoja, como que les da flojera, la verdad es que no lo sé, pero yo siento que las chiquillas, lo que yo he experimentado, que cuesta mucho motivar la lectura. Y lamentablemente, tenemos que caer en la obligación y como dice Roberto, una lata que tener que obligarlas a leer cuando eso debería nacer de ellas mismas, leer por querer leer no más, y da lo mismo, sea un *Condorito*, cualquier cosa, pero leer por querer disfrutar, pasar un rato agradable... y cuesta encontrar eso en las alumnas. Yo siento que ellas no se motivan con la lectura, independiente de cual sea. No, no les gusta leer.

**P1:** Yo tengo de las más chicas a las más grandes. Creo que hay un periodo en que a las alumnas no les gusta leer, o sea que uno les da el libro que sea e inmediatamente no. Aunque el libro sea, por ejemplo, no sé ... ahora les di en séptimo “si tú me miras” (Daniela Márquez) y ellas “... no, es que es fome el libro” (imitando a las estudiantes), pero ahora, resulta que es súper bueno, me entendí, es como... es como raro. Y ya en tercero medio siento que empiezan las niñas a tener otra conducta frente a la lectura, empiezan a leer más, empiezan a tener otra disposición frente a los libros, a uno le dicen “...por qué no leemos tal libro profe...”, o sea, proponen libros, pero ya como en segundo semestre de

segundo medio, tercero medio, de ahí como que empiezan con eso, pero antes, como que tienen otra actitud, otra disposición nada que ver, uno cualquier libro que les entregue es como “no, fome” (ríe).

**P2:** yo, por lo que me he enfrentado, creo que hay más o menos un 20 % de estudiantes que lee el libro que uno les solicita y que siempre están leyendo algo... el otro 80% o sea, no los lee, los termina leyendo siete alumnas y el profesor releendo el libro. Cuesta bastante motivar, ya en cuarto medio como que ya hay un porcentaje de un 60 % que siempre está leyendo algo.

**3-. M:** **Cuáles creen ustedes que es/son el/los motivo/s que darían sentido a ese cambio de actitud del comportamiento lector de las estudiantes.**

**P2:** yo creo porque hay, como dice la colega, otros estímulos. Cuando los especialistas de repente, los especialistas de educación hablan de que hay que introducir lo audiovisual a la sala de clases para llegar a las niñas, quizá sí, pero el lenguaje no. Pero las mismas estudiantes que leen, por ejemplo cuando yo digo que los libros están en pdf, no les gusta porque les gusta el romanticismo de tocar la hoja, entonces... puede que vaya por ahí, por los estímulos que tienen, que son de tanta sobrestimulación que leer un libro es una lata de repente.

**P1:** pero lo otro que yo también he notado que las chiquillas, como que los libros que uno les da, ellas de inmediato piensan que son libros fome, que son libros viejos, anticuados, pero sí leen harto, es que no sé si llamarlo literatura, yo no la considero literatura, porque ponte tú, no sé las niñas dicen “ hay... leamos el *memorias de una mujer borracha* (Fan page – Martina Cañas) pucha, y yo digo “pero eso qué tiene... qué tiene de literario” o sea, yo no lo veo así, pero a las chiquillas les gusta ese tipo de literatura, literatura que sea liviana, anecdótica, que sea rápida de leer y ojalá cortito, con un lenguaje muy cercano a ellas, esa es la literatura que les gusta, y leen bastante, leen bastante, pero ese tipo de textos, no libros que uno trata de que aprendan algo, y que saquen un valor, que descubran algo más, algo un poco más profundo... pero sí, como dice Roberto y la Geral, es verdad que en tercero, cuarto medio, están más asiduas a la lectura, pero no a lo que uno les da. Aunque después se dan cuenta “qué era bueno el libro” (imitando).

**4-. M:** ¿Podríamos decir que hay una distancia entre la lectura que se da dentro de la asignatura y otras formas de lectura que tienen las estudiantes?

**P1:** Claro, las que tienen que ver más con lo doméstico, con los intereses personales de las chiquillas, a lo mejor autores que son más jóvenes, que están más cercanas a ellas y que tal vez lo sienten como una vivencia más directa, pero, yo creo que es la madurez también. Creo que la madurez es algo que influye en que las chiquillas se acerquen más a los libros cuando son más grandes, cuando son más chiquititas como que no, más juego, más interactivo, más que el libro mismo.



**P3:** Además que cuando son más chicas tienen esa rebeldía, entonces ya, que una como profesora les diga que tienen (enfatisa) que leer tal libro, eso como que ya les produce un rechazo.

**P1:** Acá a la escuela nos llegan de doce trece años y ahí están justo empezando esta adolescencia, esto de ya querer mandarse solas y hacer lo que ellas quieren y que no pueden.

**5-. M: Considerando su experiencia docente dentro del aula con distintas generacionales de estudiantes, han podido observar nuevos formatos de lectura que no sean exclusivamente el libro. (Celulares,**

**P2:** yo en lo personal, no. Creo que es la única instancia, el único rato del día en que hay que utilizar un registro culto formal, aunque sea la clase de lenguaje, hay que leer libros, ojalá más clásicos. El otro día vino una doctora en historia a hacernos un taller acerca de el uso del lenguaje en las ciencias sociales y el decía que, y le encuentro mucha razón, no me lo había cuestionado, que uno de los grandes errores que uno comete como profesor de repente es decirle “explique con sus palabras...”, no (enfático), explique con un lenguaje técnico, con un lenguaje acorde a la asignatura. Tiene todo el día para hablar con sus palabras, es el único ratito en que se le puede entregar la llave para ingresar a otro mundo que es distinto, ni mejor ni peor, distinto, y que pueden hacer ingreso solo con ese lenguaje. Entonces yo no, yo soy partidario de entregar lo clásico.

**P3:** La he visto la novela gráfica, pero no hay mucho material de eso acá, entonces en realidad las hemos visto no más en clases, no hemos hecho, no he hecho leer un libro de novela gráfica. Ahora, yo estoy de acuerdo con Roberto, o sea, hace muchos años atrás nos pusimos a comentar, y dijimos, bueno, las alumnas acá en el colegio es la única vez que ellas en su vida van a poder leer un *Quijote*, se van a poder acercar a una *Odisea*, a una *Iliada*, porque después cuándo... si después ellas llegan a su realidad social, y en su realidad social no está eso, no está inserto eso, entonces en realidad es cómo la lectura entrega un poco de el valor cultural que tiene, el trasfondo cultural que a veces ellas de verdad por su ...yo creo que ni en sus bibliotecas ellas tienen una *Odisea*, un *Quijote*, una *Divina Comedia* por ejemplo y a veces se encuentran con la intertextualidad, por ejemplo en películas de la *Divina Comedia*, y no sé, por último decir “ oye...esto es de la *Divina Comedia*” (imitando sorpresa) y engrandecerla en cuanto a la cultura también... y no decir “¿de dónde viene esto?”, ¿me entiendes? Que ellas se den cuenta también que los libros son cultura, son algo que pueden aprovechar y que pueden ver algo que esta fuera de su entorno social.

**P1:** La lectura como algo que las va a enriquecer, como persona, y que las va a enriquecer culturalmente, socialmente. Las chiquillas siempre me critican eso, me dicen “ y esto para qué me sirve” y yo les digo “bueno, porque en algún momento se pueden encontrar con una persona que sea un poquito más intelectual, que se yo, y van a poder sentarse a conversar con esa persona” Yo digo porque todo tiene que ser tan *light*, tan práctico. Digo,

démosle también un minutito a la cultura, porque estos clásicos, eso es lo que finalmente nos transmiten, tradiciones, costumbres, que se van perdiendo, pero que queden por último en el recuerdo.

**6-. M: cuando hablamos de libros “clásicos” hablamos de una selección curricular. Podrían comentar cómo se realiza dicha selección.**

**P1:** Mira, hasta hace poco, las lecturas domiciliarias estaban relacionadas con los temas que estábamos tratando en clases, con las unidades. Por ejemplo, ponte tú, en tercero medio estamos viendo el tema del amor o del viaje, y dábamos libros como clásicos, por lo general, todos época moderna, barroco, renacimiento o romanticismo, enfocados en esa temática. Ahora último, la verdad es que como... ya cada uno de los profesores elije porque también la malla curricular cambió, entonces ya no está esa historia de la literatura. Ahora todo es con tema, “poder y ambición”, “sujeto y sociedad”, son temas y ahí a nosotros se nos a dado como la libertad de elegir otros tipos de textos, que no son los clásicos, pero están igual dentro del marco de lo que el ministerio nos propone.

**7-. M: ¿su selección está condicionada por la cantidad de copias presentes en biblioteca del liceo u otro criterio similar?**

**P2:** Yo no. Yo en lo personal, quizá es un defecto mío, pero yo no me fijo en qué libros hay o cuánta cantidad hay. Me preocupo que estén en pdf por último y más que nada por gustos personales o porque yo creo que pueden ser útiles en cuanto a un uso del lenguaje o a una visión más “tradicional” o “clásica” de lo que hablábamos recién. El otro día justamente le preguntaba a un curso, qué significaba para ellas que dijera “versión escolar”, busquen la versión escolar, y ellas mismas decían “que somos tontas poh profe”, “nos miran en menos”, por qué versión escolar, es casi, encuentro yo, egoísta empezar a dar solo libros livianitos en el colegio, es como cuando decí: “no si la plata no importa”, cuando siempre has tenido plata. Es como decir: “no si no importa la universidad”, cuando ya fuiste ¿y el resto? No poh. Hay que intentar que ellas también logren un marco cultural importante también.

**8-. M: ¿cómo es la recepción por parte del estudiantado de las lecturas que ustedes disponen para ellas?**

**P3:** es que ahí es donde uno tiene que hacer un trabajo, como de poder “encantar” a la niña con el libro, incentivar, darle un contexto, un pequeño resumen, de donde viene el libro, por qué viene, etc., para que la niña pueda leer el texto.

**9-. Ahora bien, si los pudiera llevar a pensar en su experiencia como estudiantes y en su vínculo de estudiantes con la lectura. Qué elementos recuerdan de su escolarización relacionados con la lectura.**

**P2:** buena, es que por algo somos profes de lenguaje. Todo lo que me daban o leía.

**P3:** a mí todo lo que me daban a leer me lo leía. Y todo me encantaba, o sería que siempre me gustó también, siempre me gustó leer. Y de verdad, libro que me daban en el colegio, los encontraba todos buenísimos y aunque no entendiera de repente algunas palabras, yo no estaba con el diccionario todo el rato al lado buscando lo que significaba, o sea yo me iba hacia lo general de la historia, me gustaba muchísimo.

**P1:** sí, yo también. Leía todo.

**P3:** Y nunca critiqué tampoco algún libro que me dieran, o será que como yo soy la más vieja, era otro mundo, nosotros no podíamos criticar ni proponer tampoco libros, no había espacio para opinar. Y además que también hay que reconocer que cuando éramos más chicos no teníamos tanta cultura como para decir: “estuve leyendo tal libro”, en mi casa no había plata para andar comprando tanto libro, entonces yo tampoco tenía acceso, así que qué le iba a proponer a la profesora. Ninguna posibilidad. Yo aprovechaba lo que la profesora nos proponía, u obligaba a leer, y yo de eso aprovechaba. Pero yo personalmente no, porque no tenía los recursos, no tenía libros.

**P2:** Ahora, ustedes estudiaron en colegios buenos, ustedes dos comparados con el que estudié yo. Complejo educacional Maipú. Mis clases de cuarto medio era copiar del libro al cuaderno de la página veinte a la treinta. Entonces yo siempre estaba leyendo por mi cuenta algo, me recomendaban mis compañeros que dominaban más lectura, pero los libros que me daban también los aprovechaba.

**10- M: Ahora bien, en el ámbito profesional, a la hora de ser trabajadores de la educación. En qué momento los profesores/as leen o pueden leer. Y junto con esto, qué leen.**

**P1:** Yo en las vacaciones, cuando nos vamos a la playa. Pero se hace imposible mantener el ritmo laboral con una lectura, familiarmente no podría, no, tengo muchas cosas que hacer, tengo muchos hijos (risas)

**P2:** Yo en el metro, ahora que no me vengo en vehículo aprovecho de leer. En las vacaciones. Mientras tomo una prueba, mientras me paseo voy leyendo, siempre trato de estar leyendo una novela, eso.

**P3:** Yo lo que he hecho, para obligarme a leer, porque lo reconozco, en mi casa no tengo tiempo, porque también, tengo hijos chicos y una como dueña de casa, siempre hay algo que hacer, entonces no tengo mucho tiempo. Cuando tengo tiempo, es en vacaciones, ahí me llevo hartos libros y trato de llevarme los libros que podrían servirme para el año siguiente. Pero yo me he propuesto siempre, todos los años me propongo el desafío de dar un libro al año a las niñas que yo no he leído, así yo me obligo durante el año también a estar leyendo, pero me cuesta muchísimo. Porque yo me desocupo como a las doce y me doy un tiempo, de doce a una de la mañana leo, pero al otro día ando destruida, porque me falta sueño, entonces... pero trato de ponerme libros que yo no haya leído para poder leer durante el año, pero cuesta, cuesta un montón.

**P1:** a mi me gustan las novelas románticas, me gustan las novelas de esas que son, así como que siempre hay un misterio de por medio, esas me gustan, y son largas, entonces una esta todo el verano leyendo, aunque yo igual soy rápida para leer, entonces... Generalmente son tan largas que yo no se las doy a leer a las niñas porque son muy largas.

**P3:** a ver, yo siempre les doy durante el año, por lo general en el segundo semestre, yo les doy a las niñas que lean un libro que ellas quieran, y que me hagan un ensayo del libro. Entonces de los ensayos que las niñas me entregan, yo voy viendo un libro, viendo títulos, y esos son los que busco. No es que yo busque un género determinado, o alguna época determinada, no. Yo leo lo que las niñas me han recomendado y ahí me he encontrado con hartas sorpresas, libros buenos, que los he leído y que digo “ya, este libro lo puedo dar para ... no sé, para primero medio o segundo medio o de repente libros para séptimo”, ahí como que me voy renovando con la lectura más contemporánea, pero no sé, no tengo ninguna cosa como en específico, leo lo que las niñas me dicen, los ensayos que he encontrado muy buenos, yo digo “este libro me tincó”, lo busco, si está en la biblioteca me lo llevo, lo pido en la biblioteca y si no, trato de buscarlo en pdf, o pirateado, porque son muy caros los originales. Los trato de buscar y esos son los que leo.

**P2:** a mi me encanta de mafia, se me acabaron todos, los leí todos los que tengo de Mario Puzo, como doce libros, y de conspiraciones, también novelas históricas. Una que hay acá, la recomiendo siempre, “*la catedral del mar*”, de Ildfonso Falcones, es precioso.

**P3:** (Interrupción) yo lo econtré medio fomesito, empecé a leerlo pero...no, es que vi la cantidad de páginas y dije, no, me voy a demorar mucho (risas).

**11- M: y en esas acciones de recomendar un texto por parte de las estudiantes, cómo evalúas la experiencia.**

**P3:** buenas experiencias, porque yo les explico, les digo que en el ensayo al final, en la conclusión, ellas tienen que hacer una recomendación, pero tienen que justificarla, por qué dan a leer ese libro...porque tiene algún valor, porque es fácil de leer, porque le gustó el protagonista, o sea que tienen que explicar por qué y dependiendo de esa explicación, si me convencen, yo digo, me tinca este libro, parece que es bueno, y ahí los pido y los leo. De repente igual he fallado, porque son unas recomendaciones geniales y la verdad es que el libro es un bodrio, pero me he llevado hartas sorpresas, he leído libros bien buenos. La motivación se logra, justamente, porque leen lo que ellas quieren. Creo que es positivo, porque todos los años, individualmente, las niñas de todos los niveles que yo tengo, siendo obligatorio, implica una evaluación y todo, ahí las obligo a que lean lo que ellas quieren. Y me da lo mismo, ahí conocí el “*memorias de una mujer borracha*” el “*cruzada en jeans*”, que son libros que yo decía “oh, qué lata” pero, son las cosas que a ellas les gustan, y yo digo “bueno, por último, leyeron, cumplí con el objetivo que lean”

**12- M: Cuál es su opinión como lectores sobre las recomendaciones de lectura del ministerio para sus estudiantes.**

**P1:** Mira, es que hay dos tipos de libros. Están los libros que nosotras tenemos que leer en la unidad, y otros que te dan para lectura domiciliaria. Entonces los que dan por unidad, por lo menos en los cursos chicos, como decíamos antes, séptimo y octavo, de verdad es complejo, muy complejo, estamos hablando de el *Mío Cid*, estamos hablando de un *Quijote*, que uno, como profesor de media quiere ir más allá, pero tampoco les da a las niñas para ir más allá de la lectura, porque son muy chicas todavía, son muy concretas entonces no entienden el lenguaje, empiezan a chocar el tema de las generaciones.

**P2:** La gente que recomienda los textos, jamás ha estado en la sala de clases, no ha estado en una sala.

**P1:** Claro, por ejemplo, no sé, en primero medio vemos el romanticismo, el romanticismo gótico ahí uno ya puede jugar más con el tema, con el amor y otras cosas. Pero con las chicas de verdad que ha sido complicado, sobre todo séptimo y octavo. Las lecturas que dan, por lo menos la primera y segunda unidad, son lecturas que en realidad son complejas. Ya después hay una unidad sobre el terror, del terror y lo extraño, y ahí es más fácil, porque ya podemos ver cuentos más actuales.

**P3:** es difícil muchas veces, pero hay algunas estrategias donde uno puede jugar más, va mezclando otras cosas, por ejemplo, podemos ver también películas... entonces se van mezclando otros géneros que a las chiquillas también les llama la atención, las motiva, otros recursos de la lectura.

**P1:** En relación con las lecturas enviadas por el ministerio hay un plan que es domiciliario y otro de lectura de la unidad, que tienes que leer en el desarrollo de la unidad. Donde se leen fragmentos que son guiados, trabajados con el libro de clase, con el libro enviado por el ministerio, pero a veces no tiene relación el libro enviado por el ministerio con el programa, entonces ahí chocamos, ahí estamos chocando. Para resolverlo he tenido que mezclar, mezclo a veces lo que entrega el ministerio con lo que está en el programa, en primero medio me ha resultado mejor, porque en primero medio, dejamos el libro de lado, y empezamos con las actividades que trae el programa, que es mucho más fácil, que son más entretenidas, pero en séptimo y octavo yo voy mezclando, del libro el programa. Pero el libro de séptimo es del programa anterior, no de este programa, no viene con los ajustes curriculares. En tercero medio ocurre lo mismo, me voy guiando por el programa y por las lecturas que salen en las unidades del programa, porque de verdad que el libro es malo, en tercero dejé de lado el libro. En cuarto uno ya puede rescatar más cosas, yo ahí ya hacía un revoltijo (risas) entre el libro y el programa, era más fácil.

**P3:** yo en séptimo y octavo, sólo el libro de clases, porque se hace complicado de otra forma. Pero primero y segundo medio, no, el programa curricular que entrega el ministerio. Y no vemos el libro que entrega el ministerio, porque no tiene nada que ver.

**13-. M: y qué ocurre en cuanto a la construcción de material. Hay construcción de material o sólo se trabaja con lo enviado por el ministerio.**

**P1:** No, una va cambiando, va adecuando las actividades dependiendo del curso. Porque hay actividades de tercero medio que son muy complejas de verdad, y que uno adapta, le das la misma lectura, pero uno adapta las actividades.

**14-. M:** Cambiando un poco de tema. Dentro del Plan y la Política Pública de la lectura 2015-2020, se hace un diagnóstico sobre el comportamiento lector de los y las estudiantes del país, y que es que, los/las estudiantes son “poco lectores” (cantidad de lectura) y que existen bajos índices de comprensión (calidad de lectura). Cuál es su visión respecto a esos dos criterios.

**P2:** Absolutamente de acuerdo y se da a nivel nacional, el panorama es de toda la gente, no solo de las estudiantes. Es un problema ciudadano, del mundo occidental inclusive, ya que no conozco el oriental. Es un tema mundial casi.

**P1:** O sea, yo creo que en realidad a veces nos vamos en leer libros, y en preguntas super complejas, y a lo mejor las cosas más simples son las que están teniendo mayor dificultad para comprender, porque en el fondo, desde que te leí un contrato, te leí las instrucciones para tomarte el remedio, me entendí, yo creo que ahí parte la complejización. Son cosas super fáciles, pero la que no tiene comprensión, es ahí donde falla, en lo esencial, ese es el problema. A veces veo que lo que envía el ministerio, dan textos super complejos, con preguntas super complejas y a veces, uno les entrega un texto, complejo de todas formas, pero con preguntas simples y las tienen todas malas, porque de verdad los están preparando para lo difícil, no para lo fácil.

**15-. M:** Cuál es su opinión respecto a que sea el mismo programa de lectura a nivel nacional.

**P2:** Es que son recomendaciones.

**P3:** (Interrupción) Sí, es verdad que son recomendaciones, pero yo no estoy de acuerdo. Creo que, siendo Chile tan largo, es tan complejo, son tan distintas las realidades, que de repente, no sé, si vamos por ejemplo al campo, o a un pueblo más apartado de las ciudades, donde hay otras aspiraciones de vida, otras concepciones sobre lo que les sirve a ellos, pensando en que, está bien la cultura general, pero también hay que ir a lo particular, a lo local y también a lo práctico. De qué les servirá a ellos leerse el Quijote o la Divina Comedia, que son textos complejos, si en realidad quieren ser agrícolas, o van a ser ganaderos. Entonces, como que, allí hay que justar, es imperativo ajustar, yo creo que, dependiendo de las regiones, dependiendo de las realidades que viven cada uno... no porque uno no quiera que sean cultos, ya, pero tienen que ser cosas que sean más útiles también, más significativas para ellos. Y no complicarlos con algo que en realidad no les va a servir, no lo van a vivir, no lo van a poder relacionar con otra persona, cuando podrían tener otro tipo de lecturas, que sean más atingentes a ellos, y que sí les permita conversar o interactuar con otras personas. Yo creo que el currículum, uno sólo para todo el país, no.

**P2:** Yo discrepo. Porque yo creo que si los estudios superiores están más o menos estandarizados en Chile, tenemos que darle las oportunidades a todos los estudiantes que puedan acceder a ello y no partir de la premisa que hay ciertos estudiantes que no van a llegar. Basta con que a uno le interese, le guste o logre hacerlo, para que yo le encuentre sentido a lo que hago. Es lo mismo que decía de antes, o sea, cuando aquí de repente hay hasta profes que dicen “no, si la PSU no importa, no hay que hacerla ...” pero si es lo que existe en este momento, y es re fácil decirle a las cabras, “no, no den la PSU, los estudios no son lo más importante” cuando tú ya estás en una zona de confort, ya eres profesional, tení un magister, tení un título, decirle al resto que no, lo mismo me pasa con el tema de la lectura, por eso creo en un currículum nacional. Ahora bien, yo como profe, como profesional, tendré que contextualizar y decirles a las estudiantes “mire, no sé...este libro se conecta con nosotros por esto, quizá en Chiloé por esto otro, etc.”

**P1:** Yo discrepo también. Creo que tiene que haber una elección también, de parte del profesor, si son currículum flexibles, yo creo que el profesor es quien debe tratar de colocar el libro o la lectura que dé, enfocarla en el medio en el que está, porque igual en el fondo, la cultura es para todos y todos deberían culturizarse. Si uno ve una película, y hay una intertextualidad de la Divina Comedia, pucha, cómo no va a saber el cabro de campo que es intertextualidad y un cabro que vive en la Dehesa sí lo va a saber, o sea, todos deberían saber eso, más que nada nosotros estamos inculcando cultura en los niños a través de la lectura, lo que pasa es que es el rol del profesor el que tiene que aparecer y comentar el por qué esa lectura es parte de una tradición, de su cultura.

**16-. M: recordando un poco el comienzo de esta entrevista, donde le comentaba que la Política Pública del libro y la lectura 2015-2020 no tomó en cuenta ni docentes, ni estudiantes para su conformación. Cuáles creen ustedes que son los aportes que tienen reservados, tanto estudiantes como docentes, para la construcción de una mejor política pública, más inclusiva y participativa sobre la lectura.**

**P1:** yo creo que la importancia de los profesores está en que manifiesten cuales son los libros más adecuados para los estudiantes, según la edad y realidad que tienen los niños, porque en eso estamos chocando con el currículum, principalmente, en séptimo y octavo, allí se aprecia de manera más clara lo que te comento, porque los libros y las unidades que nos están proponiendo, son unidades donde se necesita más análisis y una madurez también, de la persona, y un niño de séptimo u octavo, no tiene esa madurez, son muy concretos, ahí es donde veo el problema. También que se nos dijera a los profesores, “oye... mira...cómo nosotros podríamos fomentar la lectura, cómo podríamos lograr que la persona lea, comprenda, desarrolle ciertas habilidades”, que se nos consulte. También en los contenidos, creo que antes eran más entretenidos que ahora, principalmente para los alumnos más chicos, somos nosotros quienes conocemos nuestra práctica.

**P3:** Mira lo que pasa es que actualmente, piensan, quienes realizan las planificaciones y proyecciones curriculares, yo no sé si será así, es mi percepción, creen que los jóvenes,

como ahora se les está dando hartos atributos en cuanto a voz, a poder hablar, reclamar, exigir, estos derechos de los niños, en fin, los quieren hacer más partícipes de una serie de cosas , pero ellos todavía no tienen la madurez, entonces los que hacen estos programas, los que proponen estas lecturas, están pensando en un perfil ideal, de niños que son críticos, niños que están muy avanzados en cuanto a madurez, en cuanto a instrucción, lo que hace que den textos muy complejos. Los jóvenes siguen siendo niños, se podrán ver grandes, tienen mucha opinión, en muchas cosas, pero en este aspecto puntual, de la lectura, todavía son muy inmaduros. Uno, al leer los libros con ellos se da cuenta, este libro sí es adecuado para la edad, este otro no, en cambio quienes están haciendo los planes creen que son los más adecuados, por eso los lanzan y los incluyen, pero yo creo que cometen un error, están lejos de las realidades escolares, no están en el aula.

**P1:** esta descontextualización entre lo curricular, los planes y las realidades escolares se da en todas las edades de la escuela, y de distintas dependencias, yo tengo a mi hijo en un colegio particular y pasa exactamente lo mismo. Yo tengo mamás, que tienen sus hijas en séptimo, octavo y me dicen “oye pero le hicieron leer este libro...” pucha le digo yo, es que es el currículum el que está fomentando que lean libros así, entonces me dicen, “cómo tan fomes” y les digo “qué voy a hacer”, yo lo que te puedo explicar es lo que sé como profesora, pero más allá no te puedo decir. En cuanto a lo “fome”, pienso que se refiere muchas veces a que no saben de qué tratan los libros, entonces en realidad lo que uno trata es de mezclar las lecturas, porque tampoco uno puede estar leyendo el Mio Cid, el Quijote, todos esos libros clásicos durante todo el año, uno trata de mezclar un poco la lectura que ellos tienen con lecturas más actuales, que sean más cercanas también a ellos. Entonces también se junta un libro clásico con uno más moderno, una cosa así, y ahí ellos se van motivando, pero es un trabajo del profesor también, sí, eso es. Pero hay libros que de verdad uno trata de “craneárcela” para hacer actividades entretenidas y cuesta, cuesta. Uno trata de hacer, típico, el cómic, la lectura entre todos, cachai, porque no sabí de dónde agarrarte pa que ellos puedan leer el libro.

**P2:** bueno, por lo que llegó acá al liceo, acá si hubo una consideración de las estudiantes con respecto a las lecturas, ya para el próximo año yo tengo, independientemente si estoy de acuerdo o no, porque yo soy el profesional que debiese determinar lo que se lee y que no se lee, tengo que tener equidad de género en las lecturas domiciliarias, independiente de que estudiantes trans no estén de acuerdo. El profesor es el que tiene que ver y determinar que tipo de lecturas hacer, entonces sí, tengo que adaptarme, se escuchó a las estudiantes, en cuanto a lo que hay que hacer acá, se hizo un protocolo, un petitorio que tenemos que cumplir, de modificación, de diez libros, cinco y cinco. Ahí se puede ver como la contingencia ingresa en la escuela y modifica las prácticas.

**P3:** yo creo que también va en el lenguaje. Porque las estudiantes que yo tengo, tienen un vocabulario activo muy pequeño, muy acotado, entonces a ellas se les hace fome porque no está el garabato, porque no está la droga, el alcohol, el sexo, esas cosas que son para



ellas entretenidas, y los clásicos no hablan de eso. Entonces ahí topamos con la visión que ellas tienen, ellas lo único que quieren es divertirse, quieren la jarana, quieren la fiesta, quieren extralimitarse en una serie de cosas que no lo encuentran en los libros, entonces las lecturas que a ellas les gustan, son estas cosas simplecitas, muy light, que hablan justamente de estos temas, en un lenguaje vulgar y ahí es cuando topamos con lo otro, que nosotros tratamos de dar una cosita un poquito más culta, un poquito más de otro nivel, para que ellas también aprendan un poquito de palabras. Y no hay un punto de diálogo aquí, esto es todo el año, yo doy los libros del primer semestre en marzo y en el segundo semestre los doy antes de salir de vacaciones de invierno, yo le doy la lista, incluso “tranzo” porque las niñas me dicen, “podríamos leer esto, o esto otro”, yo digo ya, les doy el ensayo, que lean lo que ellas quieran, me da lo mismo, pero, no yo la verdad es que no lo converso mucho con las chiquillas, la verdad es que ellas lo solicitan, pero (risas) ahí soy tirana, se lee el libro que yo propongo.

**P1:** no, yo no. Busco tranzar con ellas algunos libros, con las más grandes en realidad, con tercero y cuarto medio. Me dicen “profe, por qué no leemos este libro” yo les digo “ya, déjame ver, déjame revisar si está en la biblioteca, le echo una mirada”, pero se los doy casi a final de año, tampoco a principio. También tranzo, les digo “ya leemos un mes un clásico y otro mes vamos a ver este otro” o les doy tres libros para que ellas elijan.

**P2:** yo en cuarto medio les doy a elegir no más, pero soy re pesao cuando me dicen “profe, por que no leemos esto...” “léalo”, digo yo, “si lo quiere leer, léalo, tiene su fin de semana”

**17- M:** Cuando una nueva lectura, que emerge del estudiantado logra entrar como lectura de curso ¿cómo ha sido la experiencia?

**P2:** Buena, por ejemplo, en cuarto medio, en el último electivo, la lectura fue “*El perfume*” o “*El padrino*” y les gustó. Las que leyeron los encontraron muy buenos, los comentaron favorablemente.

**P3:** yo debo reconocer que no lo hago así como preguntarle a mis alumnas qué les pareció el libro, si les gustó o no, más bien lo converso con las niñas, las buenas lectoras, siempre están preguntando y siempre estamos hablando, que me dicen “oh el libro estaba bueno” o ellas me dicen “ la verdad es que estuvo fomecito, era muy lento, mucha descripción, mucho bla bla, como que no iba nunca al grano”, con ellas yo converso, pero no así como con todo el curso, no, reconozco que no lo hago.

**18- M:** En qué medida los medios de comunicación masiva han influido en las formas en que se desarrolla la lectura.

**P3:** yo creo que más que nada, modifica las formas de hablar, no la forma de leer.

**P2:** yo creo que afecta en la comprensión lectora por el uso excesivo de estos medios audiovisuales, tienen su lado positivo obviamente, pero yo veo más lo negativo.

**P1:** pero hay un blog donde las niñas escriben. Hay hartos blogs. Yo se que hay como un, no recuerdo bien como se llama... Fanfic, eso. Que las niñas escriben y me cuentan que ellas van escribiendo historias, incluso cuando yo hago una actividad con los primeros medios en los que ellas hacen una disertación del libro que más les gusta, y me han salido dos veces libros que han estado en estas plataformas, que no son editados, y que cuentan la historia, y que ellas los leen, porque van en un tablet, creo, en el celular están leyendo esos libros o ellas mismas escriben en esos blogs. Pero estas lecturas quedan fuera, de manera paralela con la asignatura de lenguaje, no alcanzan a cruzarse, excepto, en estos minutos de exposición sobre la lectura domiciliaria. Durante el segundo semestre, cuando algunas estudiantes están leyendo lo obligatorio, hay un grupo que elige disertar de estos textos que leyeron, entonces ellas dan a conocer estos libros. Evaluó esta experiencia como algo muy bueno, super bueno porque me han salido varios libros ahí que yo no conocía -bueno, igual hay varios que conozco- entonces como que en las preguntas las voy pillando si leyeron o no leyeron. Generalmente, en los grupos lee una y las otras se acoplan a lo que dice la compañera, entonces uno ahí las va pillando (risas), pero me ha gustado por ejemplo esos grupos que leen en esas plataformas, que traen los libros y todo, y me muestran, ha sido bueno.

# Anexo

## Grupo de discusión 1

(jueves 10 de enero de 2019)

### Presentación del Grupo Focal

#### 1. OBJETIVOS

<b>Objetivo(s) Investigación</b>
Conocer y analizar los significados que le otorgan a su experiencia con la lectura, docentes y estudiantes de Enseñanza Media del Liceo Tajamar de Providencia, en el subsector de Lenguaje y Comunicación.
<b>Objetivo(s) Grupo Focal</b>
Identificar el significado que los y las docentes de Enseñanza Media del Liceo Tajamar de Providencia le atribuyen a su experiencia en la enseñanza de la lectura en el contexto escolar.

#### 2. IDENTIFICACIÓN DEL MODERADOR

<b>Nombre moderador</b>
Sebastián Díaz García (M1)

#### 3. PARTICIPANTES

LISTA DE ASISTENTES GRUPO FOCAL					
No.	Nombre	Edad	Abreviación	Años de Docencia	Años en el establecimiento
1	Geraldine Mendoza	41	P1	17	17
2	Roberto Arena	45	P2	21	7
3	Lorena Vera	47	P3	22	21
4	Felipe Matus	31	P4	7	6
5	Cristina Bascuñán	41	P5	16	16
6	Marcela Quesille	48	P6	20	14

### Significados sobre la lectura

**1-. M:** cómo se relacionan los significados que se tienen sobre la lectura como goce, como un espacio para la creatividad y las lecturas obligatorias dentro de la escuela.

**P3:** Ya yo, Mira no sé yo particularmente y en cierta forma he tratado de inculcárselo también a mis hijas y en gran medida a las chiquillas acá en el colegio respecto del goce de

la lectura, que tiene que ir más allá de buscar una nota, más allá de conocer algún autor en particular sino que solamente leer por querer leer, porque la historia te resulta atractiva, ni siquiera que ellas se sientan así como identificadas con el texto, nada, simplemente que una buena historia que reconozcan no se poh, el lenguaje reconozcan la temática que se plantea y que lo disfruten que lean y que cuando están leyendo digan “Oh que libro más bueno, que entretenido y seguir leyendo” y a lo mejor, conocer un autor y seguir leyendo los libros de ese mismo autor, en cierta forma comparando las distintas, no se poh, etapas de la escritura de un escritor, pero con este objetivo de, no buscar una nota, ni de ellas involucrarse o sentirse identificadas con la historia con el personaje con lo que sea, sino que leer porque les gusta leer, por ahí va lo que yo les trato de decir a las chiquillas, no tiene porque tampoco ser un libro así “literario” por decirlo de alguna manera, porque puede ser cualquier historia, no se poh, hasta un *Condorito*, si da lo mismo, pero leer porque les gusta leer y que tengan la costumbre de no se poh ir algún lado y con un librito ahí en la cartera, en la mochila, para crear un poquito de habito pero más que el hábito, eso de leer por querer leer nada más

**P4:** O sea yo creo que más que el tema del placer, porque el placer es como no sé gozar, yo no sé si uno siempre goza leyendo y no sé si uno, así como la lectura que más lo marcaron, necesariamente fueron como “bonitas” porque pueden haber sido feas o sea pueden haber producido así como dolor claro tristeza eh... yo creo que el tema es como sentir algo en la guata, así como en el corazón o en la cabeza, que es como casi una patada y eso no sé si uno como que lo define como placer, pero yo lo que busco en definitiva que es que las chiquillas ojalá encuentren eso, encuentren que un libro como que las cambia, no en el sentido de que van ser una persona distinta o nueva, sino que hay algo en sí que le hizo cuestionarse ciertas cosas acerca de su existencia. Entonces para mí, una lectura siempre tiene que tener como ese propósito poh, es como cuando Bolaño decía que había leído a Parra por primera vez, decía que para él habían sido como electroshock y yo siento que también me pasa lo mismo no sé, como que había una teoría también con Kafka que él decía que un buen libro era como que te pegaran un martillazo en la cabeza y... o un hachazo en la cabeza, entonces creo que eso tiene que producir una lectura más que goce, más que disfrutar, más que así como generar una buena historia es que haga un cambio en ti, no necesariamente como decía así como... no sé, que contraste la iluminación, el camino o la redención así como acerca de tu vida, sino que básicamente te estás cuestionando cosas que antes no veías y yo creo que esa es la lectura que busco alcanzar, más que una lectura así como del goce o del placer, cuando uno descubre esas lecturas por lo general uno quiere leer más entonces eso como propósito fundamental más allá del goce o el placer, pah mí.

**P5:** Yo creo que es super difícil determinar o hacer una definición porque estamos frente a obras que son arte, entonces el arte es difícil de determinar cuándo es bueno o no, porque tiene que ver con la percepción de cada uno y es difícil también encontrar dónde tú tocas esa fibra, en cada una de las personas que tú das a leer un libro, entonces a veces muchas veces también cometemos el error de dar nuestras lecturas, pensando que van a llegar, en

circunstancias de que no llegan, entonces, pero también nosotros nos cuestionamos entonces damos lecturas que son más simples o que son no sé, *best seller*, cosas que no son valoradas por la crítica, pero yo creo que de todas maneras puede ser un camino para llegar porque tú después vas dando otros pasos, que te van llevando a otras lecturas más complejas, yo creo que lo principal es tocar esa fibra y preguntar qué en realidad es lo que las personas les gusta leer, o sea, yo también tomo la experiencia de mis hijas que son chicas ellas, tengo una que lee mucho y otra que no leen nada y la que no lee nada no le gusta leer ni subtítulos, pero por lo menos he logrado que lea novelas gráficas o en los cómics o los mangas, le encantan los mangas entonces, se los devora en un día, un texto super grande y ... bueno... por ahí ir capturando un poco la atención del otro, para poder llegar a lecturas que son un poco más complejas después pero, es difícil lograr que las personas lean porque además existe la idea como el prejuicio de que lo que me dan a leer en el colegio es fome y lo que yo puedo leer en mi casa es entretenido, no es cierto, a veces es todo lo contrario, pero, bueno, existe el prejuicio, a mi hija que lee mucho, no le gusta leer lo del colegio, pero se lee libros de 500 páginas o sea...

(interrupción)

**P6:** Bueno no sé a mí por ejemplo, creo que es muy relativo lo que es el goce, yo en lo personal cuándo gozo un libro, cuando veo que dice, que habla de temas reflexiones en cuanto a temáticas que son, para mí interesantes, entonces... y que y también tiene mucho que ver en el cómo lo dice, o sea como que el libro que es como fácil de leer, a mí me aburre, así como a mí me gusta el libro metafórico, el libro simbólico, el libro dónde uno tiene que ir desentrañando un sentido mucho más profundo ahora, eso es muy difícil llevarlo al aula, esa emoción que tú vas sintiendo en estas lecturas, es difícil, es como es algo como inefable para poder explicarle lo que tú, personalmente sientes cuando estás frente a un libro que te está provocando emociones fuertes, pero, principalmente, yo el acento lo pongo en el cómo expresa, en el cómo dice, en el cómo transmite una idea que puede ser super cotidiana, pero que llega a una profundidad inmensa en la manera de articular las palabras precisas para decir esa idea, entonces para mí eso es lo que en el fondo trato de transmitir cuando tengo que dar lecturas y que... son... complejas para que ellas vean ese lado.

**2-. M: Pregunta directa ¿y si hiciésemos un ejercicio tú como “lectora” y tú como “profesora” son 2 seres distintos?**

**P6:** Absolutamente poh, no es lo mismo, no soy la misma leyendo que dando lectura, ahora... trato de en el aula enseñar esa o sea o conducirla a esa mirada de lo que es la lectura, a esa mirada de la creación artística que hay en la construcción de la idea, por ahí voy, entonces, mira cómo lo dice, mira lo que dice y cómo lo dice, eso yo siento como en el goce y eso espero que ella también lo descubran, por eso también a uno como que le cuesta cuando a una le dicen “ahh deje leer “bajo la misma estrella” no se poh, los libros que son de “literatura juvenil”, son facilitos, son facilitos en términos de que no... de que te cuentan una buena historia y te identificai pero, no veo yo más allá, no hay una entrelinea, que es lo

que yo espero que ellas descubran en la lectura entonces, claro, es complejo, pero hay caminos por ahí, la gráfica, la lectura gráfica, también es un camino bien interesante porque ahí hay mucho... muchos sentidos que están vinculados a esa lectura. Los cuentos por ejemplo, también es una manera de vincular, por ejemplo, leer a Borges y explicarle un cuento de Borges, es también maravilloso, porque yo creo que enseñarles un cuento de Borges o enseñarles por ejemplo un Pedro Páramo, las voces, como... llevarlos al cómo está construido, es una manera de que entren a entender la lectura desde otros ámbitos también.

**P2:** Yo, en lo personal, es super complejo, creo que en la entrevista anterior parece que lo planteé, me complica la lectura obligatoria, creo que... uno puede contextualizar, hablarles en clases que uno no concibe que alguien, un ser humano pase por esta vida sin haber leído un libro como conozco un par de personas por ahí, pero creo que algo que surge solo... en el relato autobiográfico en *La vida simplemente* (Oscar Castro), el protagonista, el niño, ¿por qué él se mete a la biblioteca, a los 7 años, cuando los amigos estaban jugando en el canal con barquitos? porque hubo una chispa, algo, creo que los lectores que podrían decir a mí un profesor de lenguaje me marcó, son mínimos, no, no creo que vaya por ahí, creo que a alguien le va a llegar antes, a alguien le va a llegar después y a alguien no le va a llegar nunca y ante eso, insisto, uno como profesor puede contextualizar, guiar, puede decirle lo importante lo bonito, pero si alguien no quiere, como cuando alguien quiere dejar de ser alcohólico, de beber alcohol, los alcohólicos no pueden dejar, si no quiere, no va a poder, no creo, esa es mi visión del asunto con respecto a la lectura. De repente hay gente que despierta en la lectura y no para más, no leían nada, ahora el tema que siempre vemos de los clásicos o las lecturas livianitas también es complejo como que, no sé en realidad que es más importante, que lean, cualquier cosa, pero que lean, o que mejor no lean eso y lean esto otro, esa es mi visión del asunto.

**P1:** No sé, yo creo que la lectura como, a ver... en el colegio creo que nosotros deberíamos hacerles leer aunque sea un cuento, ya, partiendo de séptimo con cuentos que les ayuden a desarrollar la creatividad, que empiecen a imaginar las cosas, y ya en cuarto hacemos ya más un análisis, una interpretación del texto, yo creo que tienen que ir como *in crescendo* en cuanto a las lecturas, o sea, sí, tienen que ir *in crescendo* las habilidades y la lectura en sí, o sea, de lo más atractivo a lo más complejo. También siento que la parte sociocultural es importante, por ejemplo, si en tu casa ven que todos bailan van a ser bailarín, ¿me entendí? si en tu casa ven que leen cualquier cosa, un diario, una revista o hay libros en tu casa yo creo que también fomenta que la alumna tenga ese hábito de lectura, porque si ve a los papás que le dicen, que le compran un libro y le dicen ya Mamá, lee ... no sé, el *Mío Cid*, y el papá dice "oh, qué fome, el libro que vas a leer", chuta, que pretende uno como profesora si al final la cabra chica va a llegar acá y va a decir "uy qué lata profesora..." porque el papá le dijo que tenía que leer este libro, ¿me entiende? Entonces al final que pasa ahí por ahí ( interrupción P3: "el contexto tiene que ayudar") el contexto sociocultural también tiene que ayudar por ahí, qué pasa con el papá, una vez, en una reunión de apoderados un

papá dice “oye... ojalá que no le den los clásicos a las niñas a leer” y yo la quedé mirando y otro apoderado le dice “oye... pero como podí decir eso, si eso es cultura general” y veí el programa y decí, chuta, de verdad hay puros clásicos poh y de dónde, por lo menos séptimo, octavo y primero medio ¿de dónde voy a sacar otras lecturas? ¿me entendí? entonces también eso es importante dentro de la lectura, nosotros tenemos que ir en contra de la corriente de esa teoría que tienen los padres de que los clásicos son fomes, son retrógrados, son fomes, para qué le hacen leer estas cuestiones si están viejos, pero yo la otra vez te decía que, por ejemplo, pucha también hay una intertextualidad en los textos, o sea la cabra chica ¿cuándo se va a leer un *Quijote*? ¿cuándo va a leer una *Divina Comedia*? ¿se la va a leer en la universidad o cuando salga de 4to medio?, no, no sé la va a leer, entonces resulta que después va a ver una película que hay una intertextualidad de La Divina Comedia y todos van a hablar y esta va a estar colgada porque no va a tener como... una referencia de que esa escena, de esa película, fue sacada de no se poh, por ejemplo, la película *Coco*, el perro se llama Dante, el que acompaña al niño al mundo de los muertos, uno sabe que Dante es el autor de La Divina Comedia y es quien protagoniza, el que viajó...uno mira y dice “ah, Dante, el perro se llama Dante por eso” ¿me entendí? y la niña que salió de cuarto medio y no sé leyó la Divina Comedia, tú crees que va a saber que el perro se llama Dante por eso, ¿me entendí? Eso también es una riqueza cultural que uno les da dentro del colegio y que lamentablemente no lo tienen en su casa.

(Interrupción para complementar la idea P3: “ y Que se puede perder de repente si uno no da estos clásicos”)

**P2:** Pero... hay... yo insisto en el punto a propósito de lo que dice Cristina, en la casa los chiquillos es un drama para que leyeran, los dos profes de lenguaje en la casa, lleno de libros, siempre leyendo y no había caso y de repente, hubo... una chispa y no paran de leer ahora, entonces, no sé hasta qué punto, pero claro, no por eso vamos a dejar de darles, hay niñas que en su contexto jamás, como decías tú, entonces aquí hay que darle las indicaciones por último, pero, a mí, en lo personal, me complica eso de “ya, vamos a leer...”, “ya, ustedes van a creer en dios porque dios es...” como que me siento así cuando tienen que leer, porque sí, es como complejo, para mí. Me equivoqué de carrera (risas)

**P6:** Yo comparto todo lo que estaba diciendo el Roberto también, en mi casa tampoco hay muy buenos lectores , pero creo que bueno, desde el punto de vista que yo te cuento del goce de la lectura en cuanto a la construcción del mensaje digamos, de cómo está hecho, ahí yo creo que cumple un rol fundamental la escuela pero en la básica, o sea, por ejemplo el tema de los trabalenguas, el tema de gozar las décimas, por ejemplo, que se pueden enseñar desde muy chicos, también es un impulso para que también lleguen más adelante lectoras. O sea, cuando el niño descubre este ritmo que hay en una décima o descubre el misterio del trabalenguas, o el misterio de la adivinanza, está haciendo también una operación mental que lo va a llevar a querer leer para entender esa cosa que está dicha de una manera distinta, entonces, esa pega, yo creo que es una pega que tiene que fomentarse

mucho en los más chiquititos, así como para que no tengamos esta dificultad que nosotros tenemos ahora, sino que la lectura sea, no se poh, no haya discusión en torno si hay que leer o no hay que leer, en la enseñanza en tercero o cuarto medio, por eso el fomento del libro y la lectura tiene que invertir desde muy pequeños.

**P4:** sí porque yo creo que igual chocan hartas cosas, con el tema de que sea obligatorio y claro que sea evaluado, como que hace que un montón de cosas se modifiquen porque... claro, si yo pienso que tengo que hacer que las personas lean, después me tengo que cuestionar qué cosas tienen que leer las personas, yo creo que todos tenemos como visiones distintas y más encima los planes y programas son super amplios y abiertos, porque buscan desarrollar habilidades más que así como conocimiento de cultura general, quizá ese era el paradigma más antiguo, pero como cada vez se está dejando más al arbitrio de los profesores y eso nos hace como... no saber muy bien, con qué cosas por ejemplo llegar a los estudiantes y ser relativamente así como contundentes para llevar a cabo una lectura. Yo como que me lo estoy cuestionando siempre poh, qué cosa leemos y por qué leemos eso y creo que... nunca va a haber un texto que le haga eco a las cuarenta personas, muchas veces lo que he hecho en esos casos, es como generar distintas lecturas, cosas que elijan ellas, dar tres posibilidades que a mí me tincan que pueden entrar por tres caminos distintos a un mismo sentido, pero, aún así, como que nunca está acabado, hay un montón de chiquillas que no van a pasar de la página número veinte y ... guarda relación con un montón de otras cosas poh, y entonces, creo que es super difícil llegar a ese gusto, a ese placer, o a ese "electroshock" que te pude dar una lectura, porque no sabemos muy bien qué cosas quieren leer las chiquillas, son muy diversas y por lo tanto, eso como que te dificulta un poco poder leerlas de buena manera, y aparte, yo creo que uno tampoco se ha leído todo y ese uno de los problemas, que profesionalmente tenemos muy poco espacio para seguir leyendo por ejemplo, como que, la pega de profe es algo que te lleva mucho tiempo, mucho tiempo de tu casa, junto con eso, todos los chiquillos son papás, son mamás, entonces en qué momento por ejemplo de tu vida seguí leyendo, leyendo por gusto y no solamente dando las lecturas que por ejemplo aparecen en los planes y programas, entonces yo creo que no hay condiciones materiales también para los profes, para seguir buscando lecturas que sean interesantes para ellos y que también puedan ser interesante para las chiquillas, yo creo que ese camino es un poquito complejo y siempre es difícil el tema de los clásicos porque, no sé si yo viera cine, no sé si empezaría por Chaplin por ejemplo, no se poh, porque sé que niñas de primero medio se quedarían dormidas a la mitad probablemente, aunque es un clásico, aunque el humor que el loco utiliza, después se ocupa como intertextualidad de todo el humor probablemente que se sigue haciendo, pero, cuál es la decisión que tomái, pero claro, no podí dejar de conocer a Chaplin, el tema es que, quizá uno tiene que poner los indicios, las huellas para que las chiquillas o los chiquillos, en algún momento determinado, lleguen a Chaplin por su propia cuenta, buscando esa lectura, pero es difícil, porque uno no tiene la certeza nunca de cuál va a ser el camino. Entonces yo creo que estamos entre eso, entre incentivar la cultura general, los grandes clásicos, las lecturas que



para nosotros son como importantes, con ojalá llegar a las chiquillas, pero, a veces, como que se nota harta distancia.

**3-. M: A partir de la primera entrevista, pareciera ser que está, por una parte, el marco ministerial y las recomendaciones, los planes, lo curricular y por otra parte, al parecer distinta, está la atención e intención de las chiquillas. Estas dos piezas pareciesen ser que es uno de los ejercicios importantes de la docencia. Conversemos un poco de eso, cómo lo ven ustedes.**

**P5:** Lo que sucede es que yo siento que esa, por ejemplo la literatura sugerida o desde el ministerio, es muy amplia y no atiende la diversidad y además, tampoco incorpora un elemento super importante para nosotros, ahora, que tiene que ver con el género, porque por ejemplo no hay sugeridas muchas escritoras, entonces nosotros tenemos que ir haciendo esa recopilación para poder introducirla a la sala de clase porque eso ya es una demanda desde nuestras estudiantes, poder incorporar más literatura escrita por mujeres. Entonces... yo, mira, estuve varios años fuera de clases, yo volví a hacer clases este año, y a mí me costó un montón, ¡un montón! hacer la elección de literatura para primero y segundo medio, primero porque nunca había hecho primero y segundo antes y segundo, porque en el programa yo no encontraba nada que fuese, que me pareciese apropiado, entonces me complicó un montón, porque una siempre va primero a eso, los sugerido porque lo sugerido guarda relación con las temáticas que también se proponen dentro del programa, o sea, esa es la idea, pero a mí me costó, así que, no sé, el segundo semestre, cuando estaba empezando, estaba buscando libros para el segundo semestre, o sea no... me costó, así de hartó y ese es principalmente la problemática, yo creo que, desde el ministerio se proponen muchas cosas que el programa no responde, no nos orienta y no nos ayuda.

**P2:** En lo personal, haciendo una confesión, yo no recuerdo el último año que miré las sugerencia del ministerio, no recuerdo, debe haber sido hace unos diez, doce, quince años atrás, solo por un gusto personal, porque yo pienso, porque yo creo, como decía el Felipe, que podría ayudar este libro y como, no sé, pero no, no me he visto enfrentado a este problema, quizá este año sí, voy a tener que ver como calza, a la fuerza, ciertos títulos con las demandas de las niñas.

**P4:** Yo creo que también está como el otro tema, que, hay un montón quizá de literatura nueva, pero que es cara, de difícil acceso, dónde la tení, cómo la entregai o cómo pueden llegar las chiquillas a esos textos. Internet ha sido una solución, pero no siempre, porque no todos los textos por ejemplo están así como en PDF o un formato digital, entonces aparte de lo difícil que es la toma de decisiones, muchas veces a eso se suma otro problema que es como el acceso a los libros, que en Chile es como super complejo también, por lo caro que son y porque también atendemos a estudiantes como de un estrato socioeconómico que no es alto, entonces, bajo eso hay como hartas problemáticas siempre, si uno encuentra una lectura nueva, que puede ser interesante, tení que ver si el colegio tiene los

recursos para poder comprar los libros o si está en digital, para poder entregarlo, entonces eso también termina siendo como un obstáculo para poder llevar lecturas que podrían ser potentes, que les podrían hacer más sentido a las estudiantes .

**P1:** Hablando de eso, por ejemplo no sé, yo pedí hace, cuando tuve séptimo, pedí unos libros en mi primer semestre y me llegaron a final de año poh cachai, a final de año, veinte de diciembre, qué vai a hacer, no le vai a decir que se pongan al leer los libros el veinte de diciembre, entonces, igual ahí estamos como... de repente chocamos un poco con el presupuesto, con el dinero, por ejemplo ahora nosotros pedimos unos libros a mitad, en el segundo semestre y todavía no tenemos respuesta de los libros, nada, entonces al final uno tiene que hacer malabares con lo que hay aquí, con lo que encuentras en internet, hay profesores que han fotocopiado algunos textos para pasarle a las niñas para que puedan leer pero no es la idea tampoco.

**P6:** Ya bueno en ese sentido, ahora sí, no dialoga mucho las recomendaciones con lo que uno hace acá, o sea con lo que uno tiene que hacer, pero, creo que como docente tienes que buscarle el diálogo, yo insisto en eso, entonces, ahí es donde tenemos...yo busco en lo personal hacer el cruce entre una recomendación de los clásicos, no de cualquiera, sino que de los clásicos y novelas contemporáneas que aborden las mismas temáticas, entonces... o desde el cine por ejemplo. Entonces tratar de hacer lo puentes y los cruces para que puedan acceder a estos clásicos literarios, que son los que recomienda también el ministerio y que son los que va a recomendar toda la vida porque, son clásicos, entonces no va a dejar de recomendarlos. Ahora si hay mucha literatura nueva, interesante, que las niñas tienen que leer y que nosotros tenemos que descubrir, pero también nos pilla el tiempo, nos pilla no sé poh, los tiempos para poder entrar, leer los libros y estar al día con la lectura, entonces cuando eso no pasa, uno se queda con lo que ya ha leído y en lo personal yo, trato de hacerle, de transmitirle el gusto por ese clásico, aunque yo sé que es una lata, una lata en muchos sentido, pero le busco lo que a mí me gusta de lo que estamos leyendo, la imagen por ejemplo, la no se poh, la reflexión en torno a pequeñas temáticas y en torno a eso, trabajar, trabajar en torno a esas partes, para poder acceder al clásico, pero es un trabajo titánico, porque, primero a uno le tiene que gustar, o sea, si a ti no te gusta, no está pasando nada. Después, te gusta a ti, tienes que trasmitir el gusto, aparte de transmitir el gusto, la conexión con otra literatura que sea más contemporánea tal vez, más, no sé más... más de escritoras... (interrupción "del guste de ellas") Claro, para mi ese cruce de temáticas es el relevante, de visiones de mundo, yo lo intento desde ese punto de vista.

**P6:** Yo creo también, volviendo un poco al tema del programa, vuelvo ahí, que siento que con el tema de la sugerencia de los textos, sucede algo similar que con los contenidos, los contenidos ya sabemos que los programas y el plan tienen, es otro el énfasis, que tiene que ver con la habilidad, pero los contenidos se van repitiendo año a año y lo mismo pasa con los textos, porque aparecen sugeridos en más de un nivel, yo entiendo que leer por ejemplo, no sé, pongamos un ejemplo, no recuerdo en este momento cuál es puntualmente el libro,

pensemos que el *Quijote*, leído en primero medio y en tercero medio, tú vas a aprovecharlo de distinta manera, pero sucede que lo van a leer en ambos niveles y las chiquillas sienten que están haciendo lo mismo, les cuesta entender el tema del trabajo de habilidades porque es un trabajo más lento, o sea no lo perciben igual que aprender contenido, que ya lo hemos discutido en el departamento también, entonces volver a leer el Quijote en primero, en tercero, hay que hacer una..., tomar una decisión de qué parte vamos a leer, o definitivamente, que lo vemos a leer solo en un nivel porque o si no, sé nos pierde también el trabajo, porque las estudiantes sienten que estamos haciendo lo mismo, que no avanzamos, entonces hay que coordinarse, hay que trabajar un poco y tomar decisiones entre todos con respecto a eso, que no es una indicación que se entregue desde el ministerio, ni desde el programa. Hay que tomar esa decisión como departamento, porque si no, en séptimo lo van a leer y yo en tercero o alguno de otro en tercero va a decir: “no lo han leído, leámoslo de nuevo”, no poh.

**P3:** Yo sigo el programa y hacer este entrecruce como dice la Marcela es tan difícil, lo intenté, me resultó ahí a medias en realidad, la verdad no me funcionó, y la cuestión es que, yo cómo lo enfoqué, en los clásico veíamos por ejemplo ahora en primero medio, como yo sabía que se vuelven a ver en tercero medio, yo los mencioné y yo se los conté a las chiquillas, les conté *orgullo y prejuicio*, por el tema del amor, les conté en primero medio parte del Quijote, parte del Cid, en función de algunas temáticas, eso fue el año pasado, pero ahora por el romanticismo que veíamos en primero medio, fuimos viendo temáticas que yo sé que las van a ver en tercero medio, no les hice leer los libros pero sí ocupe los textos, porque venían fragmentos chiquititos y a partir de ese fragmento yo les contaba del libro, hablábamos del autor, que se yo. Pero, hacer este entrecruce de lo que dice el programa, lo que las chiquillas quieren, al final, igual que Roberto, yo tomé la decisión, lo que yo pensaba que podría ser apropiado, lo que yo pensaba que podría gustarles, lo que podría ser, no sé, ideal para controlar, para evaluar, porque finalmente todo esto tiene que ir en función de una evaluación, entonces hay hartas decisiones que uno tiene que tomar, que le guste, que no le gusta, que va ligado al programa, más encima tengo que tener una nota, entonces son tantas las cuestiones que... accesibilidad, nosotros aquí tratando de buscar los medios para tener las herramientas, ver el tema de género, entonces es muy difícil, fue muy difícil hacerlo, yo no lo hice, yo no lo logré, traté, no sé en alguna medida tal vez, en alguna oportunidad le achunté, pero yo creo que del 100% de las lecturas o de todas las actividades que hicimos relacionadas con la lectura, le habré achuntado no sé, un 5% o 10% yo creo, la verdad es que no lo he evaluado, pero lograr este entrecruce, además que tendríamos que hablar con las chiquillas, y decirles una por una, son cuarenta que están en la sala, cuarenta y dos en algunos cursos, así una por una, qué es lo que te gusta, por dónde va la cosa, es difícil, es difícil, que todas queden como conforme, que nosotros quedemos conformes, que le achuntemos con el programa, son demasiados los factores que hay que pensar, que hay que articular, para que funcione y para eso se requiere, como decíamos, un trabajo, un tiempo, que nos sentemos a trabajar solo, hoy día o esta semana toda la

semana trabajar solo en esto y no están los tiempo... Todo es en un día, en la reunión de departamento que es una hora el día lunes, entonces articularlo, de verdad que es un trabajo maratónico, entonces uno lo hace todo desde la intuición o desde el gusto.

**4-. M: Llevándolas y llevándolos a otro tema que surgió la primera conversación: Cómo se relaciona la lectura con los medios de comunicación contemporáneos, cómo han visto ese ingreso a la sala. Dialoga, irrumpe, etc. Medios de comunicación y formas de lectura, conversemos de eso.**

**P3:** Sabes, a mí me resultó hartito, porque, a pesar de todo, en todos los cursos, yo creo que todos aquí deben estar de acuerdo, en todos los cursos siempre hay dos o tres niñas que son súper buenas lectoras y que leen desde distintos formatos, y eso a mí me ayudó muchísimo, porque ponte tú, trabajamos una lectura y siempre había una niña “oh, pero esto me salió en el cine” o una que lo leyó en estos... Wattpad... entonces se enriquecía la lectura y también el trabajo, pero por ahí los medios de comunicación o más que los medios, las herramientas tecnológicas sirven, sirven hartito, porque te ayudan a hacer la cosa más amena, conocer distintas herramientas de cómo llegar a la lectura, muchas niñas no se pöh, una leyó en Wattpad no sé “hoy encontré tal cosa”, una que otra enganchó y lo leyó, entonces yo creo que también esos han sido como un apoyo, ahora yo, personalmente, no los manejo, pero como las chiquillas siempre, en todos los cursos hay alguien que es como capo para eso, me ha servido a mí como una ayuda, de repente yo le digo: “venga mijita, ayúdeme” Y hay que aprovechar, hay que aprovechar esos conocimientos que yo no tengo, que las chiquillas sí lo tienen y se hace una clase un poquito más dinámica, no siempre, porque mentiría si dijera que me ha resultado siempre, porque no, pero las pocas veces que salió, resultó y súper bien y ayudó a que otras enganchara con lectura.

**P6:** Es que yo también tengo una duda... no sé si tu preguntas por los medios de comunicación, tu preguntas por ¿soportes?, porque también pensemos los medios de comunicación, en cómo informan los medios de comunicación, cuál es el estilo de los medios de comunicación, si son precisos, concisos, porque ha variado mucho, en cuanto a lo que era, por ejemplo, la manera de escribir en un diario hace diez años a un diario en la actualidad, entonces, pensando en los diarios. Entonces mi pregunta es, te refieres a los soportes que podemos utilizar o a una cosa que va más allá, que tiene que ver con los mensajes de los medios de comunicación, con lo que dice los medios de comunicación y como eso se relaciona con las lecturas.

**P4:** O sea apoyando un poco eso que decía la Lore hay un montón de niñas que tiene cuenta en Wattpad y también se dedican a escribir, aparte de leer, y uno lo desconoce y como que tampoco valoriza esas lecturas, en un montón de sentido, entonces, yo me acuerdo que alguna vez yo hice una actividad en primero medio, que tenían que escribir un cuento en Wattpad y varias, no sé, como un cuarenta por ciento de las chiquillas tenía la cuenta hecha, entonces, como que uno se sorprende de no conocer muy bien esos formatos, que tampoco fue preparado profesionalmente para generar lectura en esos formatos y yo creo que...

también puede ser como un aliado, en algún momento pensamos tener tablet para todas las chiquillas, o al menos para un curso, para poder hacer llegar también textos que eran difícil de conseguir, y es algo que materialmente no sé pudo hacer, pero que en definitiva yo creo que ayuda, facilita, pero que también modifica un poco la lectura, hay como varios estudios que hablan de eso, porque que no sé lee igual en el papel que como en el digital, pero yo creo en ningún sentido una amenaza sino que son complementarios, de la misma manera que las chiquillas ven a veces videos en youtube, así como de bookstuber que le están contando acerca de un libro y desde ahí agarrar una lectura nueva, porque no tenían a nadie que le recomendara un libro que les hiciera sentido, entonces, yo como que nunca sería enemigo en realidad de los medios de comunicación. Y en cuanto al mensaje de los medios de comunicación, claro, ojalá fomentar el espíritu crítico o de saber cómo están leyendo, una vez decían que estaban cambiando los dibujos animados en sus formas, sabiendo que ahora hay menor grado de atención, que... me acuerdo que era algo que los protagonistas se llamaban como *Billy y Mandy*, como *Los Padrinos Mágicos* o algo así, pero creo que cada diez segundo tenían que hacer como un cambio drástico de escena porque las personas de hoy les cuesta mucho fijar la atención en algo que se prolonge más, entonces yo creo que eso también es un indicio también de por qué a veces les cuesta leer un clásico, porque a veces es más descriptivo, porque a veces ocupa otro lenguaje, porque hay que tener más atención, más concentración, y yo creo que también eso nos entrega información de qué cosas quizá podrían leer las chiquillas o en qué formato por ejemplo les sale más simple o más fácil, pese a que a nosotros por ejemplo leer en el computador, a veces, como que no es muy simpático, no es muy agradable, pero para ellas es totalmente distinto, son una generación totalmente distinta que nosotros.

**P6:** Yo concuerdo contigo Felipe, yo creo que no, en ningún caso la tecnología o los medios de comunicación tecnológico son un enemigo, es absolutamente falso y vamos para allá y vamos cada vez más a la imagen, a la inmediatez, estamos cada vez, no se poh, ya... rápidamente vamos a no se poh, hologramas... y vamos a estar, no sé. La tecnología avanza muy rápido, muy muy rápido, y son los soportes que vamos a tener que trabajar con ellas sin dunda. Ahora, en cuanto, por ejemplo, en cuanto a los estilos, pasa lo mismo con el cine, el cine como medio de comunicación, tu vez una película de Hitchcock y claro es una narrativa lenta, cierto, lenta, imagen, cámara, plano secuencia (intervenciones), es imposible para alguien que no le guste el cine, te aborris a los treinta segundos, a los cinco minutos ya no podí ver la película y lo mismo pasa con libros como *Madame Bovari*, que tiene diez páginas de descripción mientras ella va cabalgando a encontrarse con Charly. Entonces, es complejo. Por eso creo que el deber del profe, o sea, para mí, por ejemplo, decirle a las niñas “mira, aquí hay una lectura en que hay diez páginas de descripción porque así se leía o así era el estilo en aquel momento...” le da otro sentido a la lectura. Entonces “ah, tengo que aguantarme diez páginas de lectura, de descripción, porque eso va a tener que ver con lo que ella está sintiendo y con la acción que va a ocurrir más adelante, ok, lo leo”, puede que le guste o puede que no, pero ella ya lo entiende, o sea, yo creo o sea por

eso me siento profe, porque le estoy contando esa parte, lo mismo el cine, este es el estilo, esto era antes, ahora esto ha cambiado, evidente, entonces ahora leemos, vemos otro cine, leemos otras novelas y ahí para mí es como... yo me siento como... yo me siento como responsable de irles mostrando las posibilidades, los caminos, los cambios, y estar con la tecnología, pero por su puesto, o sea, ellas me van a tener que enseñar a mí, de verdad, no me niego en lo absoluto porque, son maneras también distintas de pensar, entonces, cómo no aceptarlas si son parte de la evolución.

**P2:** Yo tengo una visión diferente con respecto al tema tecnológico, no sería tan tajante al decir si es bueno o malo, habría que esperar unos años más, yo tengo mi opinión personal con respecto a lo que estamos viendo hoy en día, con respecto al ser humano y las influencias que han tenido los medios tecnológicos en las personas y las consecuencias que estamos viendo, pero eso es personal, creo que en un plazo más largo hay que ver si es bueno o malo. Pero en lo personal yo creo que lo tengo que hacer porque son los tiempos y todo, pero no creo que ayude a la lectura todo este tipo de formatos, fomentarán algo sí, pero no sé, tengo mis dudas con respecto a eso, al tema tecnológico.

**Pregunta directa: M: en qué radican esas dudas**

**P2:** En autores que he leído, Steiner por ejemplo, todo lo que plantea, todo lo nocivo de los medios de comunicación en la comprensión lingüística y la inmediatez, y la narración por imágenes, por eso, pero hay que esperar creo yo.

**P1:** A mí, como tengo cursos chicos, lo que me pasa por ejemplo es que las niñas me dicen “leamos este libro por ejemplo” y lo hacen película y a mí ya me carga, porque ya, es como pucha ya. Y más encima, las películas están hechas, así como textuales al libro, (algunas), entonces ya, lo que me ha pasado por ejemplo en algunos cursos, es que yo les he dado el libro, después sale la película y las niñas empiezan, como a decir “oh, yo me imaginaba así el protagonista” “y yo me imaginaba así esta escena” entonces eso como que ayuda como a la creatividad. Lo otro que me ha pasado, es que niñas me han propuesto libros de Wattpad y libros que están aquí en la biblioteca, que las bibliotecarias les han dicho que son buenos y que hemos leído, y yo he leído la crítica y les he dicho ya, bueno y les doy el pase para que ellas lean el libro o me explican el libro y todo. Yo creo que por ahí van los medios de comunicación conmigo, van por esa parte, como el tratar de que vean por ejemplo un libro, me dicen mire profe este libro, entonces ya veamos la crítica, que dice la crítica del libro, entonces ya, revisamos algunas y encontramos que es bueno y toman decisiones y les digo ya...miren, yo les di éste, pero ustedes me dijeron este otro, ya, lean cualquiera de los dos, ya, listo, y creo que me ha resultado por esa parte. Y lo de Wattpad, generalmente son ceraciones de ellas, entonces, me comentan e incluso hubo un grupo, en primero medio, que me hizo una disertación de un libro que había escrito una de las compañeras, como yo les hice eso, que lo dije en la entrevista pasada, que en el mes, había un grupo que disertaba del libro que ellas querían, y el resto del curso daba el libro que yo les di a comienzos de semestre, entonces ellas me disertaron de ese libro, lo encontré entretenido.

**P2:** Solo quería agregar que quizá, alejándose un poco de la pregunta o quizá viene después, sería interesante saber si se debe calificar o no la lectura, no si se debe leer o otra cosa, de qué manera se califica y qué tipo de pregunta hacemos en una prueba o qué sentido tiene saber tal o cual cosa de un determinado libro. Es como que por ahí sería interesante.

**P4:** Yo con respecto al tema de los medio de comunicación, creo que también se nos olvidan otros medios de comunicación que quizá son como menos tecnológicos así como en el aparataje computacional, pero por ejemplo un *fanzine*, que ahora igual está como bien de moda, sobre todo porque tienen una perspectiva política, mucho de ellos, le hacen sentido a varia de las estudiantes que uno tiene, entonces, también es un soporte que es como mucho más efímero que los otros, que es mucho más así radical y más encima tiene como una postura política y que también uno tiene que traer a la sala y tratar de recoger información desde ahí, entonces, muchas veces claro, cuando hablamos de medios de comunicación, pensamos al tiro también en tecnología o como en avances tecnológicos, pero también podemos generar así medios de comunicación más alternativos y creo que a las chiquillas, o a un grupo importante de las chiquillas les hace sentido también.

**P6:** Para complementar un poco eso, para que una estudiante pueda construir un fanzine tiene que tener mucha lectura, entonces... y ahí también está la cosa, no es llegar y construirlo, tengo que leer, tienen que leer, entonces ahí fomentarle el gusto por la lectura para llegar a la construcción de algo más breve, también es valiosísimo para la que va a leer el fanzine y no hizo todo este recorrido de lectura. Hay un libro que también yo leí que se llama... el año pasado lo leí, "No leí el libro, pero vi la película" (risas), así se llama el libro, es fuerte, porque lo contaba el autor que era un cineasta, contaba que él claro, no leía los libros, que él veía las película y hablaba precisamente de la importancia que es leer para la creatividad, para lo que tú decías, cómo imagino, cómo transmito... tengo que leer, da lo mismo cómo, tengo que leer, de ahí uno va creando las lectoras, yo creo que hay que ir dando las posibilidades amplias y, tomando lo que dice el Roberto, de cómo vamos a evaluar que vamos a evaluar, es necesario evaluarla, (\*calificarla\*) calificarlas claro y lo otro es que claro, no sé, desde el punto de vista lingüístico, como los mensajes son cada vez más breves, más cortos, más precisos, las construcciones sintácticas son todas cortas, también afecta pero, siempre va a haber un grupo que va a ir un poco más...

**P1:** Pero sabes lo que pasa, la tecnología, yo creo que va atrofiando el cerebro de la creatividad, por ejemplo tú le dices ya, a las niñas chicas, hagan un dibujo de esta escena, uh sabes es terrible, es como que fuera un trabajo pero así...no sé... como que le estuviera dando a leer, no sé... la biblia, una cosa así, es terrible, sabes que no pueden crear, les cuesta mucho el crear, o sea tú les dices, creen una obra de teatro, y generalmente en el grupo es una la que hace toda la obra de teatro porque las demás no pueden, como que no, como que le cuesta mucho, y eso es por la inmediatez de los medio de comunicación, la imagen inmediata, el texto corto, todo es imagen, rápido y uno avanza rápido dentro del computador, entonces eso yo creo que también perjudica un poco, la labor de nosotros del

poder escribir, del poder crear, del poder hacer algo nuevo, un cuento, una historia, eso ha perjudicado bastante, yo tengo hijos chicos por ejemplo y no se poh, mi hijo mayor, el de doce, tiene toda la colección de “El diario de Greg” y ahora el de segundo básico pescó El diario de Greg y empezó a leer el diario, completo, y claro tiene dibujo, ¿me entiendes?, igual es atractivo para él, para un niño chico, pero ya por último se está fomentando algo, pero yo le digo ya y... vieron la película y estaban fascinados, fascinados con la película, pero, siento que si yo les digo ya, hagan un nuevo final del diario de Greg, van a quedar mirando con cara de que, “no poh, no sé puede, no hay otro (ese es el final)”, entonces, esas cosas yo creo que faltan y lamentablemente los medios como son, no están ayudando mucho a eso.

**P5:** Yo creo que, una de las formas que uno se da cuenta que se está convirtiendo en viejo, es que no entiende a los jóvenes, entonces, yo siento que me estoy poniendo vieja, no solo que no los entienda, sino que me cuesta entrar en su dinámica, en la forma como se comunican y cómo se vinculan. Yo el otro día tratando de hacer que mi hija leyera, mientras les contaba un libro, a pero si eso salió en Los Simpson, todo está en los Simpson, y eso yo siento que en los medio de comunicación está todo, pero la labor nuestra es tratar de hacer que lleguen a eso porque, como está ahí, no llegan, no lo ven. (algo nuevo) Hablamos de los nativos digitales, saben manejar ciertas cosas nomas, las cosas más... por ejemplo tú pides un trabajo, me estoy yendo por otra parte pero, un trabajo con ciertos formatos, no tienen idea de cómo, o les dices esta información está en internet, pero van a la primera que encontraron, pero no buscan más. Lo mismo con la literatura, se quedan ahí como en lo superficial, o sea, entonces, yo creo que ahí está nuestra labor ahí también, ese es el nexo que nosotros, con lo que podemos aportar desde los viejos (risas)

**P6:** (a partir de bromas sobre los hijos) el otro día Martín tenía que salvarse, tenía que hacer un trabajo, disertar acerca de un cuento. Ya, yo te ayudo. Entonces, es en grupo, dos o tres compañeros, “es que yo voy a hacer esto”. Ya, ¿pero leíste el cuento?, blá blá blá, “no, si leí el resumen”. Entonces, está salvándose para la nota y se leyó el resumen y yo le dije no Martín... y un texto corto, treinta páginas, y lo leímos...(irónica) resumen de de un cuento de treinta páginas. Lo leímos, le fui explicando, hicimos la lectura compartida, fuimos viendo recovecos, caminos y hicimos el trabajo super estructurado, personajes, temáticas, una disertación. Ya, pero a Martín les prometo esa ayuda que yo le brindé, le abrió un mundo, no es que ahora sea un lector, tampoco que ahora sea un gran lector, pero qué pasa, llegó a la disertación, hizo todo su trabajo, lo presentó y me dijo: “me felicitaron”, “yo cachaba todo, tenía todo, super dominado, todo, todo lo que me preguntó la profe” ¿y sabí por qué te pasó eso Martín? Porque leíste el cuento poh, partamos por eso, y lo leíste. Cachai la diferencia entre leer algo, o sea aunque sea obligación, lo que sea, para presentar esta evaluación, sin discutir todo eso, pero ahí te cambia poh, te cambia a leerlo y leer el resumen y encontraste mil otras cosas que el resumen no te lo da, y también vuelvo al tema de cómo está contado, no es lo mismo que te cuenten un libro a tú leerlo de la fuente como



lo está contando el narrador. Eso yo creo que las chiquillas se pierden cuando leen el resumen, es el cómo te lo cuento, el cómo te lo digo.

**5-. M: A partir de eso mismo, aparecieron en la conversación anterior afirmaciones como “de que leen, leen las estudiantes, pero muchas veces leen cosas que no necesariamente son literatura”. Se mencionaron algunos de esos títulos, y aparece un canon construido por las estudiantes. Cómo ven las lecturas de sus estudiantes en relación con las que se proponen en la asignatura.**

**P4:** Yo siempre les hago escoger a las chiquillas al menos unas lecturas al semestre y siempre escogemos tres libros, hablan un poco de cuáles fueron sus experiencias con los libros, porque sus compañeras los deberían leer, eso lo tendemos a hacer el primer día de clases y tienden a salir texto así como *Pregúntale a Alicia*, una wea que yo nunca había leído en mi vida y que fue la peor experiencia que yo pude tener leyendo un libro (uno del aborto, “el grito desesperado”) o *Relatos de una mujer borracha*, por ejemplo, gracias a las chiquillas leí *Bajo una misma estrella* y pensaba que era peor de lo que realmente fue, entonces siento que muchas veces también me han hecho actualizarme y leer cosas que yo no hubiera leído, entonces, yo creo que las chiquillas son super diversas y claro hay como lecturas masivas y que están en la calle, en la cuneta, así como que uno ve “*Relatos de una mujer borracha*” o “*Pepi la fea*” y me los he leído, pero también algunas otras estudiantes, por ejemplo, cuando yo ingresé acá me recomendaron y eligieron el “*Almuerzo al desnudo*” que es un texto de Burroughs, y que el loco lo escribió drogado, entonces es una volá pitiadísima y, sin las chiquillas, no lo hubiera leído o por ejemplo una de las chiquillas eligió “*La elegancia del erizo*” de cuando yo ingresé y me lo leí y para mí fue un libro que me dio fuerte, duro y fue bacán compartir esas lecturas, entonces, yo creo como en todas las cosas hay como más resonancias como en ciertas lecturas que, evidentemente son más masivas, pero si uno está alerta, atento, puede descubrir cosas bacanes y las chiquillas puedan pasar por experiencia bacanes. Y lo mismo pasó una vez pero con un poco al contrario, que eligieron el “*Guardian entre el Centeno*”, en primero medio, yo así como que me lo releí, porque no me lo leía desde chico, fue bacán releérmelo, de hecho no recuerdo haberlo disfrutado tanto cuando chico, pero la mayor parte de las chiquillas no lo disfrutó, pero si un grupo así como, que es como más existencialista-filosófico, que le hizo mucho sentido, mucho contexto, entonces yo creo que las experiencias de lecturas no necesariamente tienen que ser todas positivas, o sea, un texto te puede aburrir y no hay rollo, si son como parte de las experiencias de la vida, el tema es yo creo como siempre intentar llegar todo el público y eso es sumamente difícil, y que no sé te vayan cayendo chiquillas en el camino, pero no así como por ejemplo que por eso bajé el nivel de las lecturas y creo que las chiquillas también están en eso, hay locas super diversas, hay cinco chiquillas que probablemente les gustan las cosas que son filosóficas, que les tocan temas que le llegan así como a las venas, hay otras que se quieren entretener con un relato, el temas es cómo la escuela puede llegar a sostener todas esas lecturas y qué hací con todas esas lecturas, pero yo creo que hay que escuchar a las chiquillas, para mí ha sido super valioso, me he leído un montón de Best Sellers que nunca

hubiera pescado y, al menos, puedo hablar desde una perspectiva incluso crítica acerca del texto con ellas, y puedo sostener un diálogo que antes no podía sostener, porque antes no tenía idea qué es lo que era, puro prejuicio.

**P2:** Para mí es super complejo determinar si un libro es bueno o malo, en cuanto a que ellas me recomienden “profe mire, leamos...” y la forma en como yo me enfrento a esos libros, creo que cualquiera de nosotros va a ser dependiendo de la ideología que cada uno de nosotros tenga con respecto a las temáticas que se planteen, pero, chuta, decir los libros malos, este libro que es bueno, no sé, tiene que ver con cuestiones temporales no sé.

**P6:** Yo le digo a las chiquillas, tomando una cita de la Verena, los libros “basurita”, entonces a ver, veamos el libro basurita, pero las escucho, yo creo que hay que escuchar, porque tenemos una diversidad, no todas van a hacer la reflexión crítica-filosófica, no a todas le interesa la temática, entonces hay que atender a aquellas que también quieren esa lectura basurita y que en algún momento de su vida a lo mejor van a llegar a otro tipo de lectura, a lo mejor jamás, pero también la visión crítica que uno les puede hacer acerca de la manipulación que hay detrás del comercio, de estas empresas de lectura fácil, para mi es relevante, es como también tan adormecedor como una teleserie nocturna, entonces, es mi opinión, yo la dejo instalada, pero está bien si ella me ... ( pacto de sangre), puede sonar un poco pesado, mucho sexo... pero bueno sí, me parece que es un rol importantísimo el que podamos escuchar y atender todas estas diversidades y bien.

**P5:** Pero de todas maneras yo siento que, igual es un poco complejo elaborar un juicio de valor con respecto a la lectura de una persona porque a veces ese libro que leyó por muy, que uno considere que es “basurita”, fue significativo y tiene que ver con la autoestima de ella, entonces decirle pucha lo que leí es una mugre, oh, es casi como... es casi como en lo que yo creo, nuestras estudiantes son a veces super sensibles. (cómo lo dice y qué le dices, no hay diálogo) yo quería como pensar en eso también, que es difícil cuando uno hace juicio, a veces no sé da cuenta (cae en la pedantería, hiere susceptibilidades) Antes, cuando hacia clases, antes, no antes de mi lapsus, antes de convivencia escolar, yo me acuerdo que a veces me decían “¿por qué estamos leyendo esto y no algo más entretenido?” mire, lo único que yo me aseguro es que esto, la crítica me ha dicho que es bueno, no hay ni siquiera un juicio mío, o sea, esto es considerado un clásico, buena literatura, ya en otro momento escogeremos otra cosa que pueda interesarle o pueda ser más entretenido, pero esta, me aseguro por lo menos que está leyendo algo que, los especialistas dicen que es bueno.

**6-. Qué tipo de perfil de lector podrían ser ustedes ahora según sus prácticas y qué tipo de lectoras les gustaría construir con sus estudiantes, hacia dónde les gustaría llevarlas como lectoras.**

**P5:** A mí me gustaría que tuviesen más confianza en lo que nosotros les damos y que, a propósito de eso, hicieran la lectura , porque de esa manera nosotros podemos dialogar, me entiendes, a veces siento que ellas también están situadas desde, no sé, siento una

desconfianza en lo que nosotros podemos proponer, porque, quizá por la diferencia generacional, porque ellas quieran hacer otras lecturas, pero me gustaría que ellas hicieran la lectura que uno propone, que confiaran en lo que nosotros le estamos tratando de dar.

**P6:** Para mí yo quisiera que sean lectoras-creativas, que de un texto puedan tener mil ideas y mil imágenes o mil posibilidades de construir otra cosa a partir de la lectura, creativa, de ahí puedo darte otros adjetivos también, pero esa una lectora creativa es para mí lo fundamental

**P2:** Para mí, lo primero, que lean y que después, a través de las lecturas sean personas que tengan un mundo más amplio, que sean más sensibles al resto de los seres humanos y que, tengan una visión crítica de las cosas, de todas las cosas.

**P1:** Al menos a mí me gustaría que fueran creativas, que ellas vieran que de un mismo texto a lo mejor sacar otro texto parecido, o que ellas se imaginaran cosas que estén en el libro o que pueden ellas mismas crear a partir del libro, eso me gustaría.

**P3:** Yo no sé, porque obviamente claro, uno espera que haya creatividad, uno espera que las chiquillas, críticas, yo esperaré también, lo que yo quisiera de las chiquillas, que también pudieran adquirir un poquito de cultura de los clásicos, para que ella puedan tener un tema algún día, algún tema de conversación interesante con alguien. Pero la verdad es que no sé, la verdad es que mi principal objetivo, para mí, algo que yo personalmente busco como lectora que me guste nomás, leer porque quiero leer, no porque me lo impongan, leer por querer leer.

**P4:** Yo creo que sobre todo para mí es un ejercicio intelectual leer, entonces, yo espero que las chiquillas sea como un poco lo mismo, que estén reflexionando pero que también se estén dejando seducir por lo que puede provocar el arte en realidad, como que estén abiertas a que es una obra artística lo que están leyendo cuando están leyendo literatura, pero que también esté pensando, estén reflexionando, estén generando pensamiento crítico, para mí eso es como lo principal y creo que, para entender el arte, y el arte como que no sé, que ha sido denominado como arte históricamente, hay que tener niveles interpretativos como altos, entonces, yo creo que cada vez que le exijo una lectura a las chiquillas van a tener que interpretar simbologías, metáforas, porque creo que todas esas habilidades al final van a llevar a un carácter reflexivo, interpretativo del carácter artístico de una obra. Y que ojalá vayan vinculando cosas, que lleven a su autocomprensión o a lo que nos está pasando como sociedad con las cosas que están leyendo, yo creo que, por lo general, por lo que he conversado con las chiquillas, ellas se entienden poco, entonces, me gustaría que encontraran un texto que les ayudara a comprenderse un poco.

## **7-. M: Qué tipo de lectoras y lectores son hoy día como profes**

**P3:** Basurita (risas). Yo en este minuto soy basurita porque con las recomendaciones, como lo decía Felipe, yo no les puedo recomendar porque no lo he leído entonces ya, como las

chiquilla me dicen “ya, leamos esto”, cuando leí el “Relato de una mujer borracha”, al final me estoy dedicando a leer estas basuritas, pero fíjate igual como Felipe decía, me he llevado hartas sorpresas, porque dentro de todo, no son tan, algunas, no han resultado tan basura, porque tampoco es tan fácil escribir, eso, pero lo que sí me ha gustado, que muchas de las niñas que me han recomendado, “profe es que léalo, es que tiene que leerlo” incluso me han prestado los libros, no los puedo no leer, porque me los prestan, me he, no, las alumnas me han obligado a retomar la lectura, porque hubo un tiempo, que mis hijos estaban chicos, que en realidad no tenía tiempo, un periodo largo, te estoy hablando entre cinco y seis años en que no leí nada, nada, ni el diario leía, nada y ahora como que estoy retomando la lectura mucho más activa, pero livianita.

**P5:** Yo soy una lectora esporádica, cuando el tiempo me lo permite, pero, he leído cosas super interesantes, por el poco tiempo que tengo, me preocupó de que sea una buena lectura, pero es super poco lo que leo, poco.

**P6:** Yo leo, sí, he tenido periodo de altas lecturas, de baja lectura, pero siempre estoy leyendo algo, poquito pero avanzo, estoy vieja también porque me estoy leyendo puros relatos autobiográficos (risas) ... ese es otro síntoma de la vejez, que me esté interesando las biografías, así como que algo hay, busco, busco biografías, eso me está pasando, pero sí, constantemente estoy leyendo, poco, pero vamos leyendo.

**P4:** Yo por lo general como que en algún momento leí mucha literatura, muchas novelas y creo que estoy como intentando diversificarlo un poco, sobre todo con más filosofía, ciencias sociales, como buscando ese ejercicio como intelectual con la literatura, pero también me gusta que, no sé, sentir algo extraño, anormal, que no te lo da la filosofía, ni en general las ciencias sociales, sino que te lo da el arte, entonces me gusta esa lectura que compagina esas dos cosas, un sentido profundo con una estética cuática que, te hace cagar en algunos momentos y por eso me gusta caleta igual ir al teatro y cada vez estoy leyendo más teatro o drama en específico, porque siento que el teatro tiene mucha más capacidad de generar eso que una novela, al menos eso ha sido mi experiencia.

**P1:** Yo soy lectora de vacaciones, en el año leo los del colegio, todo lo referente al colegio y en las vacaciones es mío, es mi gusto, es mi momento, leo los libros que a mí me gustan, leo, por ejemplo a mí me llega el diario, leo la crítica, veo los libros que están más leído, de que se tratan más o menos y voy y compro los libros y los leo en el verano y si no me gustan, quedan ahí y si no lo leo completo y eso más que nada.

**P2:** Yo leo más que nada cosas livianitas, desde que entré a la universidad de cuando se presentaron mis compañeros, me dije que estoy haciendo aquí, también leo cuestiones complejas y todo, pero en el verano, siempre estoy leyendo algo, la mayoría yo creo, pero cosas livianas, teorías conspirativas, ensayos, cosas así.

**P6:** Sabes que yo he descubierto ahora que, he estado leyendo hartos libros de arte, más que novelas, así harto, harto, harto, y ahí hay todo un mundo esos libros, como un lenguaje

o sea un redescubrimiento del cómo se analiza la obra de arte, son casi cuentos, o sea , dentro del análisis de una pintura, un óleo, hay todo un relato desde los rostros, los personajes, la luz, la sombra, lo que dice, el detalle de la manzana, no sé, es todo un mundo, lecturas más técnicas a lo mejor, pero también sumamente interesante, que yo no había leído antes.

**P1:** Yo una vez, hace años atrás hice un ejercicio de arte y yo les decía elijan un cuadro y ustedes inventen un cuento de ese cuadro, entonces las niñas inventaban el cuento y mostraban la obra y ellas leían o iban dramatizando el cuento que habían creado y resultó bastante bueno.

**P6:** Yo quiero agregar que hay tantos otros temas que podemos tocar, por ejemplo, las evaluaciones, cómo enseñar, tanta, tanta, tanta, temática interesante que se requiere estudio, se requiere que gente que se preocupen que nos agarren y nos digan reflexionemos en torno.

**P2:** El tema no menor también el tema del prejuicio con respecto al libro que dai, porque a mí me ha pasado y yo te lo he comentado “oye no voy a dar este libro me van a decir oye pero cómo, el profesor de lenguaje está leyendo esto” cachai, hay todo un temón ahí también, a mí uno de los libros que más me ha impactado, de todos los que he leído, es un título que para cualquiera puede ser livianito *Fue jehová un cosmonautas* y te hace ir comparando el antiguo y el nuevo testamento con una visión ufológica y en realidad le empezai a encontrar, te deja para adentro. Y otro libro que es totalmente opuesto a eso, lo escribió un jesuita y se llama “Defendámonos de los dioses”, que también tiene que ver con la ufología y los mitos antiguos que se reiteran y como todo... pero si los dai acá, o sea, podí tener problema de cualquier tipo, falta que un apoderado o claro porque hay uno que te va a decir que es religioso y no, para alguien que es creyente te lo va a cuestionar como anti religioso.

**P5:** a mí me pasó, yo les di a leer *El caso de Charles Dexter Ward* de Lovecraft, y en el curso de la Marcela López unos apoderados habían dicho que “por qué les hacía leer esos libros de tantos demonios” (risas).

**P2:** Mi esposa es profesora de lenguaje, en un liceo también, y también “oiga con mi hijo, somos testigos de jehová y no va a leer ese libro”, el pequeño detalle es que te lo dicen dos días antes de la prueba y los libros están dados en marzo, si no es problema, te lo cambiamos, pero dime en marzo no ahora.

**P3:** A mí me pasó con *Pantaleón y las visitadoras*, una apoderada me reclamó porque era un prostíbulo, poco menos que yo las estaba llevando por el mal camino (las historias de don Rigoberto también), con el *Mala onda*, que van a aprender puros garabatos, mi hija no dice ni poto y ahora con esto que usted está dando...(risas)

**P6:** Hay un colegio que no daban el *Cien años de soledad*, estaba vedado, porque incitaba al incesto (risas).

**P1:** O ese profesor que tuvo problemas con Pedro Lemebel

**P2:** Hay una parte de la historia que no se contó del profe, tenía como dos meses con licencia, faltaba y no tenía respaldos como también, los estudiantes reclamaron.

**P4:** Pero es un buen tema ese como también uno con el tiempo quizá se va autocensurando en el camino de lecturas que pueda considerar interesante y puede generar lo que uno busca.

**P4:** Yo creo que nadie tiene como, así como el oráculo pedagógico para saber y yo creo que uno tiene que experimentar constantemente, de hecho, a mí me ha pasado que libros que he estado super seguro hace tres años, ya no tanto, pero porque siento que ya no generan lo mismo o en clases. Yo antes leía un cuento y decía ya aquí como que se pegan un suspiro y ahora ni siquiera hace suspiros, entonces todo lo que en algún momento pudo haber estado establecido, porque era lo del canon, lo mejor se va yendo, hay que buscar otras cosas

**P6:** Uno de repente cree que va bacán con la lectura y no está pasando nada. (Risas finales)