

Lecturas y lectores. Prácticas y modos de subjetivación

MARÍA DEL PILAR BRITOS
MARÍA CECILIA AZZOLINO
MARÍA DEL CARMEN CASTELLS
MARIELA HERRERA

Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

Lecturas de un problema

El esfuerzo investigativo no siempre se concentra en la resolución de los problemas ya definidos; muchas veces apunta a producir transformaciones en la propia lectura del problema. Esta segunda opción es la que ha orientado la indagación que iniciamos hace dos años¹ intentando retomar las preocupaciones que suscitan las 'prácticas de lectura' en el trabajo con estudiantes que inician una carrera universitaria. Sin desconocer las dificultades que se presentan en el trato con los textos académicos, intentamos un giro en el cual las 'condiciones de posibilidad'² de la lectura pudieran ser reflexionadas y resituadas atendiendo a aspectos que pocas veces se tienen en cuenta en la exposición pública de la problemática.

Sabemos que cuando las prácticas discursivas estabilizan ciertos modos de definir el problema y/o representaciones en torno a las cuales se estudian sus procesos, no es sencillo sustraerse a los regímenes de visibilidad que instauran; lo habitual es disponerse a trabajar en la línea de estas preocupaciones situándose en las posiciones ya habilitadas y empleando los códigos que se consideran pertinentes en el marco de esas lógicas.

El registro enunciativo del discurso académico que ha hegemonizado la lectura de esta problemática, nutrido primordialmente de aportes de los estudios lingüísticos y de los de la psicología constructivista, se ha orientado de modo sustantivo a enfocar la lectura como parte de un proceso evaluable. Esta excesiva pretensión evaluativa tiñe las visiones del problema y opaca otras consideraciones sobre estas prácticas. Desde aquí, y aún contando con los valiosos aportes teóricos mencionados, no se ha producido un abordaje que supere la mera descripción de las condiciones y obstáculos de procesos que configuran una visión escolarizada del proceso del conocimiento. También el debate sobre las nuevas tecnologías está

¹ "Lecturas-lectores. Una analítica de las experiencias de trabajo intelectual en las prácticas de formación universitaria". Investigación actualmente en curso en el Área de Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual – FCEDU-UNER.

² Empleamos esta expresión aludiendo, de alguna manera, al uso que de ella se hace en el campo epistemológico, donde hablar de 'condiciones de posibilidad' implica considerar los elementos, modos, reglas que han de tenerse en cuenta para un acceso legítimo al conocimiento.

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 45/5 – 25 de marzo de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



atravesado por este sesgo evaluativo, desde el que se cuestiona la posibilidad de un ocaso de la lectura frente a nuevas formas de conocimiento basadas en lo audiovisual.

En efecto, es frecuente encontrarnos con enunciados referidos a la lectura escolar/académica como un problema de estadios o de progresión hacia mayores y mejores niveles de comprensión/expresión. Con ello se alude a la construcción de sentidos que se vinculan a la cantidad de conocimientos previos de los que dispone el lector y a la posibilidad de decir, de modo comunicable, el contenido del texto; su literalidad es la que se consagra como parámetro de medida de la buena lectura. Es el pleno del texto el que define la corrección de los aprendizajes y de los conceptos; también es el que indica los obstáculos de comprensión así como el que determina los tipos de actividades a desarrollar.

Es que este discurso acerca de la lectura, devenido en demanda académica, pone en evidencia un lector en falta y descubre el desequilibrio entre las varias culturas coexistentes —la escolar y 'la otra'—. Allí, falta y desequilibrio movilizan una necesidad de cubrir o de restituir aquellas competencias o capacidades no desarrolladas o no poseídas, con lo cual la enseñanza de la lectura se resuelve en algoritmos que 'elevan los niveles de comprensión', ejercitándola. En esta dirección tienen mucho que decirnos ciertas aplicaciones escolares de las teorías cognitivas del aprendizaje que operan con prestas resoluciones a un problema expresado en los términos de la 'no posesión' —sea de las estructuras cognitivas correctas, sea de las competencias indicadas para seguir generando conocimiento—.

Lo innegable es que estas perspectivas no se preguntan por las lógicas aún presentes en los formatos escolares del conocimiento. Y, sin duda, existe una progresión acumulativa que nos enfrenta a toda una tradición pedagógica, donde gradualidad y utilidad constituyen principios de una gramática regulativa del conocimiento escolarizado.

Vale remitirnos a Basil Bernstein³ quien nos recuerda la fuerza de la voz del discurso pedagógico y señala el poder de sus reglas en tanto ordenadoras de las prácticas de producción de conocimiento en el aula. Orden, fin, ritmo, sentido, secuencia, son parte de esta sintaxis que dará forma a las prácticas de enseñar y de aprender. La lectura en la escuela, entonces, no podrá sino analizarse desentrañando esos modos que reviste. El 'leer para...' ...demostrar, resolver, llenar, completar, contestar, agradar, ...se convierte así en una práctica enajenante que expropia al lector la experiencia de esas inquietudes, muchas veces desprolijas, que lo sitúan en su propia falta, aquella que sostiene el deseo de seguir leyendo, conociendo...

La figura del lector y las posibilidades del juego

Nuestra investigación se ha propuesto atender a algunos elementos capaces de producir desplazamientos en el entendimiento de la problemática. El desafío es volver a pensar las posibilidades de juego rastreando algunas señales teóricas/experienciales que nos permitan situarnos en los márgenes mismos de las problematizaciones vigentes. Porque, aún cuando 'sobran los motivos' desde los que cabe justificar esta lectura de la situación, se presentan interrogantes y dudas que, como un afuera de esta visibilidad, demandan otras aproximaciones a la experiencia de lo actual.

³ BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona Ed. el Roure. BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid. Ed. Morata.

Para reimpulsar la productividad del debate es preciso, justamente, replantear los términos con que se describe la figura de lector, figura que concentra hoy la atención y los objetivos de quienes están a cargo de conducir las prácticas académicas y de quienes participan en la discusión acerca de las modalidades y resultados de sus procesos.

Hemos remarcado que, al introducirse en la lógica de los programas de formación, la figura del lector se ha asimilado a los modos paradigmáticos de un sujeto de conocimiento escolarizado, y muchos de los rasgos que hacen a la 'relación de posibilidad de las prácticas de lectura' se han desdibujado. La tarea es, entonces, volver la mirada hacia estos rasgos borroneados y dar con el lenguaje capaz de hacerlos nuevamente presentes en el movimiento de las prácticas.

En efecto, nuestro programa de trabajo en estos últimos años ha sido rastrear las marcas que, en los márgenes de esta 'ocupación del lugar del sujeto de conocimiento', hablan de modalidades / ocasiones / producciones que juegan como verdaderas 'relaciones de posibilidad' para la constitución de los lectores.

Se trata de marcas, de matices, no de nuevas figuras. Por eso, la perspectiva de nuestro análisis no apunta a la producción de una 'alternativa pedagógica' sino a un reencuentro con una serie de rasgos / aspectos que, sin haberse ausentado de las prácticas, han devenido irrelevantes, imperceptibles, para las gramáticas institucionales. Es esta irrelevancia la que pretendemos subvertir remarcando significaciones que, citas en la memoria de algunos trayectos de formación, amplían / pluralizan los rasgos de la 'figura del lector' e interpelan sus formatos normalizados.

Aquí cabe aclarar que la idea no es señalar un juego de tensiones 'entre' los estudiantes y los dispositivos institucionales, como si se tratara de polos opuestos que mantienen alguna exterioridad. De hecho, la experiencia de los estudiantes acontece en y en relación con los espacios-tiempos que se diagraman conforme a cierta racionalidad de conjunto que los mismos estudiantes comparten / acogen en tanto promete una cierta productividad. Estudiantes, docentes, evaluadores son posiciones en un espacio regulado en el que se traman las condiciones de producción académica. No habrá, por tanto, un 'discurso-alumno' que entre en disputa con un 'discurso institucional'. De hecho, cuando rastreamos las marcas en las narrativas de los estudiantes, encontramos que sus posturas no difieren mayormente de las de los docentes. Sin embargo, en esa superficie aparecen también 'acotaciones' aparentemente colaterales pero sumamente significativas si lo que intentamos es resignificar / reimpulsar las condiciones de posibilidad de las prácticas de lectura. Se trata de 'frases' que al tiempo que habitan el espacio abierto desde las propuestas académicas, marcan con rasgos singulares, y muchas veces tensionantes, el modo en que se experimenta el juego de posibilidades de las prácticas.

Es la textualidad de esta experiencia la que nos permite reconsiderar los '*modos de subjetivación en las prácticas de lectura*'.

Claves teóricas para otro análisis

Antes de seguir adelante, nos parece pertinente explicitar, a nivel teórico, los términos con los que enunciamos nuestra perspectiva de investigación. Primero, se trata de una analítica de 'prácticas de lectura' y no de 'procesos'. Segundo, en las prácticas de lectura lo interesante es atender, como dijimos, a los 'modos

de subjetivación' a través de los cuales se conforma la experiencia de los lectores. Veamos estos dos aspectos.

En general hablamos de procesos cuando pretendemos observar / analizar las líneas que conforman, en un tiempo más o menos delimitado, el movimiento entre dos momentos más o menos identificables... o, como suele decirse en el análisis educativo, el 'paso' de un estado de conocimiento o aprendizaje, a otro pretendidamente superior. Un ejemplo de esto es el que ofrece la figura de los 'procesos de comprensión lectora': movimientos constituidos por acciones y mecanismos que, aún en su diversidad, convergen en un resultado, es decir, en la 'constancia' de una transformación.

Pero si hablamos de prácticas, el panorama aparece más complejo porque la trayectoria organizada desde un proyecto básicamente cognitivo, aparece atravesada por otras líneas que provienen de discursos institucionales, regulaciones disciplinarias, interpretaciones contextuales, y 'modos de saber / de hacer / de saber hacer / de actuar' que, más allá de toda justificación lógica o programática, van decidiendo condiciones y posibilidades de experiencia. El acto de leer aparece entonces no sólo como desarrollo de la comprensión sino como modo de participar en el espacio-tiempo de un juego —actual y también diferido— cuyas producciones tienen que ver con movilidades específicas y vinculaciones múltiples.

Las prácticas de lectura sólo pueden entenderse/decirse relacionadamente. Es necesario entonces reconocer las movilidades y desplazamientos que se van produciendo en el trayecto formativo, tanto en las significaciones, en las decisiones, en las posiciones que se adoptan, en fin, en la experimentación continua que está presente en el recorrido de cada uno. Evitaríamos en lo posible así que la práctica quede adherida a lo que prescribe un programa y sometida al parámetro convencional con su consiguiente carga de inmovilidad.

De hecho, al hablar de 'prácticas de lectura', no sólo enfocamos el entramado de interacciones que juegan en ellas sino que también interrogamos el modo en que ciertas 'versiones de la lectura' fueron fijando condiciones y posibilidades de experiencia⁴. Porque ocurre que es propio de las prácticas mantener ciertas recurrencias y ciertas estabilizaciones de modo tal que, con el tiempo, se convierten en 'normales', es decir, son aceptadas / adoptadas sin necesidad de pensar su sentido. Todos podríamos adjuntar aquí una serie de ejemplos / referencias de cómo en las prácticas se producen estas normalizaciones y lo interesante es de-construirlas analizando los modos en que se fijaron sus formatos, modos contingentes y, por tanto, modificables. Por ello ha sido nuestra intención analizar 'las prácticas de lectura' para relevar las figuras y escenas 'normalizadas' y, junto a ellas, reconocer las voces / los gestos que hablan de experiencias que a menudo se silencian —son excluidas o se auto-excluyen⁵— por considerarse que no son pertinentes a la formación universitaria.

Ahora bien... ¿por qué hablar de los modos de subjetivación en las prácticas de lectura?

⁴ Retomamos aquí la noción foucaultiana de 'prácticas' para referirnos a la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen. (Véase, CASTRO, Edgardo (2004) *El vocabulario de Michel Foucault*, Bernal, U. N. Quilmas, p. 274).

⁵ En un estudio previo acerca del dispositivo de formación metodológica hemos destacado el modo en que las *prácticas instrumentales* tienden a *producir-reproducir un discurso sin fisuras*. Sin embargo, en *los pliegues de este régimen de visibilidad, el sujeto hace la experiencia de lo excluido*, sabe que para hacer presentable su trabajo ha censurado ciertos movimientos, ha borrado algunos episodios del trayecto. Este *saber del sujeto, que no tiene cabida en lenguaje del discurso del método, estalla en la narrativa de su experiencia*. (Véase BRITOS-BAUDINO-UGALDE (2002): *Método y juego. Experiencias del trabajo intelectual*, Serie Cuadernos n.º 14, FCE-UNER, Paraná, p. 110).

Si extendemos al ámbito pedagógico algunos señalamientos de la filosofía contemporánea, ya no podemos pensar que quienes intervienen en las interacciones académicas son individuos que despliegan sus potencialidades manteniendo una identidad de origen. Tenemos que atender más bien a los movimientos que en estos espacios posibilitan / condicionan cierta constitución subjetiva. Movimientos muchas veces ocasionales, azarosos que se cruzan o se superponen a los movimientos de un desarrollo programado. Y es que lo propio de la subjetividad no es el cumplimiento de un programa sino la producción que hace diferencia respecto del plan previamente convenido. Por ello, hablar de modos de subjetivación nos permite relevar esta condición de existencia de quien deviene / vive difiriendo de lo que ya era ⁶.

Por ello, lo que nos interesa remarcar en el movimiento de las prácticas no es el desarrollo de una experiencia impulsada desde las condiciones previas —de aprendizaje, de comunicación, de acción— de individuos identificables. Esta necesidad, alentada desde las prácticas de diagnóstico (saber quiénes son los que ingresan a la universidad y cuáles son sus competencias) haría de nuestro análisis un juego de remisiones y correspondencias (a tal biografía tal comportamiento intelectual) donde las diferencias sólo se percibirían en caracterizaciones objetivas que persisten más allá del movimiento de la experiencia ⁷.

Hablar de modos de subjetivación, en cambio, es referir a un espacio-tiempo amplio en el cual se da la posibilidad de un devenir sujeto, es decir, de un movimiento de constitución que es transformación en relación a cierto estado inicial y, al mismo tiempo, producción de reconocimiento.

Los lectores, sus prácticas, sus escrituras

¿Cómo trabajar las posibilidades de las prácticas de lectura atendiendo a los modos de subjetivación de quienes se forman en ellas...?

A través del recorrido que hasta aquí presentamos se fue delineando una perspectiva de análisis de las prácticas que tenía que ser puesta en juego en una aproximación concreta a los textos en los que los estudiantes dicen / escriben su experiencia. Se trataba de impulsar una analítica de los modos de subjetivación en las prácticas de lectura; esto es, relevar en la memoria de las prácticas aquellos rasgos que hablan del movimiento en el que alguien va constituyendo su experiencia. Básicamente, la idea era explicitar las representaciones, preocupaciones, sentimientos, desde los que se van configurando diversos modos de ser lectores en ocasión de la necesidad de leer un libro, del encuentro con un autor, y también de cada una de las prácticas que hacen viable una búsqueda, un volver sobre lo ya leído, comunicarlo, compartirlo, retomarlo.

⁶ Michel Foucault sostiene que el sujeto no es una sustancia, es una forma, y lo propio de esta forma es no ser siempre idéntica a sí misma. Por ello emplea la denominación 'modos de subjetivación' para señalar "el proceso por el cual se obtiene la constitución de un sujeto, más exactamente de una subjetividad, que no es evidentemente más que una de las posibilidades dadas de organización de una conciencia de sí" (FOUCAULT, Michel (1994) "Le retour de la morale" en *Dits et Écrits*, T. IV, Paris, Gallimard, p. 706).

⁷ Entre las 'maneras de devenir y de relacionarse con uno mismo' Foucault ya había analizado las prácticas que atentan contra este movimiento porque 'sujetan' las posibilidades de experiencia de los individuos a determinados regímenes de aceptación social. Entre ellas, vale destacar las 'prácticas de objetivación' (que llevan a los sujetos a situarse en el lugar de un objeto 'clasificable') y las 'prácticas divisorias' (que introducen al interior de los individuos la oposición entre lo aceptable y lo que debe ser excluido)⁷; ambas inciden en que, cuando los individuos se disponen a insertarse en los espacios institucionalizados, no sólo se ajustan a los formatos requeridos por los aparatos prescriptivos correspondientes, sino que acaban leyendo sus posibilidades de experiencia conforme a los códigos establecidos por los discursos serios. (Véase FOUCAULT, M. (1984) "Pourquoi étudier le pouvoir; la question du sujet.". En DRERYFUS, H.-RABINOW, P. (1984) *Michel Foucault, un parcours philosophique*, Paris, Gallimard, p. 297 ss.).

La posibilidad de este abordaje parecía facilitada por la vinculación entre nuestra tarea docente y de investigación. Sin embargo, fue un desafío mantener una aproximación a la problemática de la lectura mediada por el discurso de los alumnos. No nos conformaba la vía de un análisis objetivante de sus prácticas, que estaría tarde o temprano codificado en correspondencia con los mecanismos de evaluación; por eso optamos por elaborar, en diálogo con los estudiantes, un registro de los sentidos que ellos atribuyen a sus acciones y actos de lectura, registro a partir del cual podríamos re-mover la visibilidad normalizada de estas prácticas.

Concretamente, y en el marco de una primera reflexión acerca de lo que significa 'escribir las prácticas'⁸ propusimos a los jóvenes la elaboración y el comentario de textos que hablaran de experiencias de lectura. En un primer momento, la consigna fue que ellos describieran / narraran 'escenas de lectura'⁹. La idea era que en lugar de sintetizar conceptualmente sus consideraciones acerca de lo que significa leer, trabajaran referencias concretas de los sentidos plurales que se articulan en situaciones (reales o ficticias) que pudieran ser consideradas actos / acontecimientos de lectura. A partir de esos textos de los alumnos, en un segundo momento podríamos remarcar las series enunciativas que arman la trama de relaciones 'entre' las cuales acontecen, con modalidades diferenciales, sus actuales prácticas de lectura. Esta 'cartografía' sería luego presentada a los estudiantes a fin de sostener un diálogo acerca las problematizaciones que atraviesan estas prácticas. La indagación —actualmente en curso— resulta interesante. En sus textos encontramos expresiones que hacen referencia al paradigma hegemónico de las prácticas académicas, pero también encontramos frases que, por fuera de estos códigos, resaltan las marcas, las resonancias, los efectos que hacen que en esas instancias acontezca algo que podemos llamar experiencia de lectura. Veámoslo con algún detalle¹⁰:

En un primer recorrido resaltan las convergencias. Los estudiantes espejan las posiciones definidas en el discurso institucional; quieren apre[he]nder las reglas de juego como si partieran de un exterior y tienden a dejar fuera los rasgos singulares de sus modos de leer. Sus escritos dan cuenta de una preocupación generalizada que funciona como correlato de la preocupación de la mayoría de los docentes. Ellos temen no poder comprender '*lo que tienen que leer*' y es ese sentimiento de inseguridad sumado a la expectativa de '*responder a lo esperado*' el que generalmente articula las condiciones iniciales de las prácticas. "*Es muy frustrante leer y no entender*" —dicen— "*El lector debía tener ciertos conocimientos que yo no tenía*".

⁸ Tomamos esta frase del título del libro de R. Chartier en el que se plantea la necesidad de reconsiderar la relación entre discurso, práctica y reflexión atendiendo a "*una pregunta fundamental: ¿cómo pensar las relaciones que mantienen las producciones discursivas y las prácticas sociales? Hacer inteligibles las prácticas que las leyes de formación de los discursos no gobiernan...*" (sin caer en la) *tentación de olvidar toda diferencia entre lógicas heterónomas pero, sin embargo, articuladas: la que organiza la producción e interpretación de los enunciados, la que rige los gestos y conductas*" (CHARTIER, Roger (1996): *Escribir las prácticas*, Buenos Aires, Manantial, , p. 7).

⁹ Respecto de la utilización del término 'escenas', cabe mencionar lo señalado en algunos trabajos previos donde explicitamos la importancia de referirnos a situaciones puntuales que cabe recortar, relevar, reconocer en función de franquear los límites del paradigma en torno al cual hoy se debate el problema de la lectura. Específicamente, en la investigación realizada acerca de "Modos de autorización y relaciones de conocimiento" afirmábamos lo siguiente. "Para 'capturar' el momento, lo diferencial, nos pareció pertinente trabajar desde la concepción de *escenas* de autorización. La palabra 'escena' habla de una espacialidad y una temporalidad acotada, un tiempo dentro del tiempo. Lo propio de la escena es estar en medio de algo que imaginariamente, ficcionalmente, tiene un principio y un fin. Es en relación a estos extremos que la escena se recorta y la autorización aparece como lo que produce un movimiento respecto de lo anterior, juega con sus límites, los vuelve a decir, los cambia..." (Cf PETRUCCI, L. y otros: "Modos de autorización y relaciones de conocimiento", en: Rev. *Ciencia, Docencia, Tecnología*, UNER, en prensa).

¹⁰ A continuación, exponemos nuestra lectura de la experiencia de los estudiantes incluyendo en cursiva y entre comillas algunas frases extraídas de los textos que ellos mismos escribieron.

Siendo éste el punto de partida, parece 'natural' que el trabajo estudiantil se oriente a buscar las estrategias que permitan sobrellevar la tensión hasta que ésta quede 'apacada' con la aprobación del docente. Esta expectativa rige la relación con los textos de modo tal que, con frecuencia, los estudiantes se dirigen a ellos como si se tratara de organismos —bestiales, algunos— que deben ser diseccionados y estudiados por partes, cuidando que nada falte, que todo sea comprendido. Más acá de la metáfora, la descomposición del texto parece ser una salida sumamente operativa a la hora de enfrentarse con textos académicos que resultan abrumadores por su vocabulario complejo ...*"... el lenguaje complejo me transmitió la sensación de no poder llegar a comprender el texto, pero a medida que fui desenredando los párrafos, las ideas principales surgieron con facilidad"*... o por tener una extensión mas larga de la acostumbrada ...*"ya que no tengo la costumbre de leer y pierdo la concentración cuando el texto es extenso"*.

En efecto, los textos *"que poseen gran cantidad de información"* ofrecen hilos que tejen la red de relaciones entre temas, pero, para un lector 'inexperto', estos hilos, lejos de alentar e incentivar el razonamiento y la lectura, hacen que las ideas resulten enmarañadas. El lector siente entonces la necesidad de 'desenredarlas' y estudiarlas aisladamente para poder comprenderlas y aprehenderlas: *"Me resultó muy complicado, y enredada su forma de escribir, mezcla un poco las ideas y algunos temas. Por ende, subrayando tiras de ideas me manejé más cómoda. Luego titulando párrafos y haciendo un breve resumen de ellos, separando temas y enfocándome en cada uno por separado fue más explícito y aprendí mucho más"* ... *"Debía destacar, con un subrayado preciso y la confección de pequeños cuadros sinópticos en los márgenes, los datos más trascendentes, para luego tomarlos como información fehaciente en pos del estudio de dicha materia"*.

Ciertamente, este trabajo de disección del texto va disgregando también la relación de lectura. Cuando el lector opera una serie de mecanismos para reapropiar paso a paso sus resultados, el sentido de su movimiento se va fragmentando y, cada vez más, necesitará ser cotejado / evaluado en cada una de sus partes: *"tuve que leer capítulo por capítulo, subrayar las ideas principales, y luego razonar cada palabra utilizada por el autor, para comprender qué era lo que quería decir en cada oración"*... *"... luego el docente debe corregir errores (...) tiene que intentar que cada lector descubra lo que en realidad el texto quiere decir o transmitir y lo que el profesor mismo ya sabe"*... El 'dominio del método' no significa autonomía de recorrido porque la validez de sus resultados depende de una autorización externa. Pero, no nos confundamos; esta 'dependencia' comporta una cierta 'economía de fuerzas' porque basta con alcanzar las metas previstas en la consigna propuesta por el docente. Esta lógica, configuradora de lo que denominamos 'modo de subjetivación de un sujeto de conocimiento escolarizado' parece ser la que definitivamente rige el movimiento de lectura. La disposición a leer 'prefiere' ajustarse a una consigna y apela a los recursos que faciliten un recorrido seguro. El precio de esta 'experticia' es que, cuando el lector escolarizado se sitúa como correlato eficiente de un docente *encargado de transmitir conocimientos (no de permitir que cada alumno tenga su propia experiencia con los diferentes textos o con la realidad)... se reduce la posibilidad de que el estudiante se forme con el texto e imagine posibilidades a través de él"*.

Ahora bien, más acá de lo que se articula en este 'discurso del método', la escritura de las prácticas suscita la reflexión acerca de sus límites. Ella permite reconocer que, aún en los ejercicios rutinarios de la lectura, vale remarcar esas ocasiones, quizás puntuales y dispersas, que hacen marca en las condiciones de las prácticas.

“A medida que iba desarrollando mi lectura, realizaba anotaciones en el margen, me planteaba dudas, trataba de generar una reciprocidad con el texto...” “...Tomé notas de todo lo que la lectura me sugería, ya sea acotaciones, opiniones personales, o cosas en las que no concordaba con el autor (...) Ahora descubría una nueva manera de estudiar, o de cuestionarle al texto, me abría un nuevo método de abordarlo, y de participar en él quizás ya no de una forma tan pasiva, sino casi teniendo un diálogo de par a par con los fragmentos que se presentaban ante mí, pude advertir que tenía derecho a comentarlo, y también a no coincidir y objetar lo que tenía para decirme”.

Quizás no sea un dato menor esta referencia al ‘lugar del margen’. La lectura como reproducción fiel, concisa y ordenada de ‘lo que el autor está diciendo’ abandona por un momento la pretensión de completud que le es propia para producir un espacio abierto de interacción con los textos... un espacio marginal en el que se trazan, se habilitan, se reencuentran rasgos de una subjetividad lectora: *“Una técnica que siempre he utilizado al realizar mis lecturas —y que hago desde niña, no porque alguien me lo haya enseñado, sino porque es mi manera auténtica de conversación con el texto— es, no solo realizar notas al margen comentando lo que pienso respecto del tema, sino también tomo frases o párrafos que me gustan o significan algo para mí, y las escribo en un papel con letra grande, que después pego en las paredes de mi habitación. De esta manera, permanentemente siento que los libros están diciéndome algo...”*

La idea de estar manteniendo un diálogo con el texto se hace frecuente en las expresiones de los estudiantes. En torno a ella se cruzan las frases que hablan de la construcción de una ‘posición de lector’ con aquellas que dan cuenta de las ‘transformaciones’ que comporta la lectura. Algunos escritos de los jóvenes resaltan los ‘cambios’ que el lector se dispone a ejercer sobre sí mismo ‘aplicando’ el capital adquirido a través de la lectura; otros hablan de las marcas que les ha dejado el encuentro con un libro, con un autor... *“Fue una lectura que transformó la mirada que tenía hasta entonces de la vida...” “Es así que después de mi lectura, cambió mi forma de pensar, y por qué no mi forma de ser...”* En una y otra forma la práctica de lectura se valora como experiencia a través de la cual alguien se convierte en lector no tanto porque domina las claves de acceso a los textos sino porque se dispone a que ese trato con los textos lo siga afectando. *“Me produjo un movimiento interno: me di cuenta que ese tipo de libros me ayudó a pensar y reflexionar por mí misma... (...) Ahora, dejo que el libro me enseñe algo, que me produzca un movimiento y que lo pueda expresar en mi vida a través de mis escritos diarios, mis charlas con amigas o simplemente para enriquecimiento propio.”*

En estos textos de los estudiantes las prácticas de lectura parecen básicamente estar respondiendo a otros centramientos, más vinculados a las modalidades subjetivas y a los itinerarios singulares de los lectores. *“Es que necesitaba comprenderlo para comprenderme...”* No se abandona la pretensión de comprender pero ésta ya no tiene como meta un texto-objeto sino que, a propósito del texto, en sus márgenes, o como un epílogo del mismo, se atiende a los efectos de la lectura sobre el propio lector, sus interrogantes, sus inquietudes, sus posibilidades.

Esto no significa recaer en la dualidad de lo objetivo y lo subjetivo como si se tratara de opciones que determinan diferentes modos de lectura. Al contrario, de lo que se trata es de advertir que en las aproximaciones a los textos se juegan / se arriesgan modos de subjetivación que inciden a su vez en las condiciones de las prácticas de lectura.

“Me encontraba en un período de búsqueda exhaustiva y este libro había llegado a mis manos. Leía y releía cada capítulo en cuanto a sí y en cuanto a mí, pues ciertamente equivalía a sentarme a

reflexionar o a meditar respecto de mi persona y mi realidad. No me caben dudas, dicho todo esto, de que ésta haya sido una experiencia de lectura formativa para mí.”

La figura del lector se singulariza y se pluraliza a la vez. No ha quedado atrás la pretensión de conocer pero, justamente, en nombre de ésta, quien lee entra en un movimiento de voces diversas que le permitirá generar un ‘punto de experiencia’¹¹ (frágil / móvil) desde el cual, una y otra vez, quepa franquear los límites reductivos de sus posiciones previas.

“Hoy me encuentro nuevamente en un ámbito universitario, ante la posibilidad buscada, a conciencia, de encarar nuevas lecturas, que me exijan concentración, análisis, interpretación, reelaboración responsable. Nuevas experiencias que me permitirán ampliar mi universo intelectual, expandir mis capacidades y romper los límites de algunos preconceptos.”

Sin duda, estos modos de subjetivación lectora sólo podrán ser reapropiados en una textualización del recorrido, esto es, en una escritura capaz de advertir la relación entre estas potencialidades efectivas y los acontecimientos que tuvieron lugar en el trato con los textos. *“Creo que cada texto hay que sentirlo, poder involucrarse con él, ser parte de él (...) y creo que eso fue lo que logró en mí poder abrirme en ese mundo, y para mí fue una experiencia que marcó un comienzo.”*

En este sentido, la temporalidad que despliega la memoria de la experiencia es esencial a la habilitación de una producción lectora en la que la comprensión del texto y la comprensión de uno mismo parecen reunirse en una peculiar articulación de reconocimiento y diferencia, de participación y de inicio.

Giros que impiden una conclusión

La conjunción expresada en *Prácticas de lectura y modos de subjetivación* sigue siendo un enunciado orientador si lo que queremos es atender al espacio tiempo en el que alguien / un grupo de jóvenes va produciendo una experiencia que puede ser reflexionada en sus múltiples aristas: como experiencia epistémica, la comprensión de significaciones / sentidos de los que el texto es mediación; como experiencia lingüística: la necesidad de atravesar el espesor de los textos; como experiencia estética: las resonancias de un encuentro que afecta sensiblemente, y como experiencia de juego, la inserción en un territorio, la puesta en relación con las reglas que lo rigen.

Por todo ello, hablar de modos de subjetivación en las prácticas de lectura supone entender que en el tiempo de la lectura alguien se sitúa productivamente en relación al texto y en relación a sí mismo, entender que estos dos aspectos no son separables; que ambos están presentes, sea en el desarrollo de la lectura desde la posición de un sujeto que se dirige al objeto-texto tratando de apropiarse su contenido, sea cuando se lee ‘produciendo una escritura’ en la que cabe recuperar los propios interrogantes... En ambos juegos se está conformando un lector que hallará puntos de afirmación tanto al saberse capaz de seguir el canon vigente como al eslabonar su propio recorrido... Se trata de ‘relaciones de posibilidad’ que hacen a la constitución de lectores y que van a aparecer como marcas en las memorias de experiencia... Como

¹¹ Preferimos hablar de ‘punto de experiencia’ y no de ‘punto de vista’ para mantener la complejidad de aspectos implicados en las relaciones de lectura.

matices que habitan en las grietas del discurso que hasta ahora ha pretendido exponer y habilitar las prácticas de lectura.

Ciertamente, podemos escuchar u olvidar las frases sueltas, podemos borrar sus matices... o bien remarcarlos como trazos plurales en los que se escriben condiciones que hacen a la posibilidad de las prácticas.

Bibliografía

- BARBERO, Jesús M. (2003): "Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades", en: *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 32. Madrid: OEI <<http://www.campus-oei.org/revista/rie35a01.htm>>
- BARTHES, Roland (1986): *El placer del texto y la lección inaugural*. Madrid: Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre (1985): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- CARLINO, Paula (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: FCE.
- CASTRO, Edgardo (2004): *El vocabulario de Michel Foucault*. Bernal (Arg.): Ed. U. N. Quilmas.
- CHARTIER, Roger (1996): *Escribir las prácticas*. Buenos Aires: Manantial.
- ECO, Umberto (1980) : *Lector in fabula*. Barcelona : Lumen.
- FOUCAULT, Michel (1994) : *Dits et écrits*. París: Gallimard.
- LARROSA, Jorge (1996): *Experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.
- MANNI, Héctor (Comp.) (2006): *Lectura y escritura de textos académicos para el ingreso*. Santa Fe (Arg.): Ed UNL.
- PROUST, Marcel (1997): *Sobre la lectura*. Valencia: Pre-textos.
- RANCIÈRE, Jacques (1996): *El desacuerdo*. Buenos Aires: Nueva Visión.