

PID 3095

Lecturas - lectores. Una analítica de las experiencias de trabajo intelectual en las prácticas de formación universitaria

Britos, María del P. *; Baudino, Silvina S.; Castells, María del Carmen; Cattaneo, María Juliana; Herrera, Mariela I.; Rouiller, Marta; Azzolino, María Cecilia

*Profesora Adjunta Ordinaria del Área de *Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER).

Contacto: pilarbritos@arnet.com.ar

Resumen

La perspectiva de nuestra investigación ha sido reconsiderar la problematización de las prácticas de lectura instalada por los discursos hoy hegemónicos en el campo académico mediante una revisión de los términos con que, tanto a nivel teórico como a nivel de las prácticas, se define la figura del lector. Para ampliar la visibilidad y la enunciabilidad de la problemática consideramos propuestas teóricas que entienden que la lectura no es un movimiento meramente funcional a la apropiación de conocimientos sino que en ella se juegan, con modalidades específicas, los procesos de constitución subjetiva que hacen a la experiencia de formación. Retomando estas categorías, procedimos a un desarrollo investigativo sustentado básicamente en el cruce entre algunas claves teóricas de la analítica foucaultiana, las prácticas discursivas del campo académico y las 'escrituras de las prácticas' elaboradas por jóvenes lectores. Trabajando en interacción con los estudiantes que ingresan a la universidad, y a través de un análisis de los textos en los que ellos narran sus experiencias de lectura, indagamos la relación entre los modos de subjetivación y las prácticas de lectura, analizando expresiones que permiten ampliar / pluralizar los rasgos constitutivos de la figura del lector para reconsiderar, de esta manera, la definición de las condiciones de posibilidad de estas prácticas.

Palabras clave: lectura, prácticas, modos de subjetivación, experiencia, formación

I. Un recorrido por los enfoques de la problemática

En nuestros días, los estudios acerca de la lectura, sus mecanismos, sus sentidos, sus prácticas ostentan un lugar central en las investigaciones lingüísticas, pedagógicas, sociológicas, antropológicas. Pero no siempre fue así. Si remitimos estos desarrollos a sus orígenes históricos podemos advertir que los movimientos a través de los cuales la lectura deviene objeto de investigación científica son relativamente recientes. Como bien señalan Anne Marie Chartier y Jean Hébrard¹, la indagación de *"los procesos en virtud de los cuales los lectores y los aprendices de lectores se apropian de lo escrito en sus códigos, en sus géneros y en sus contenidos..."* recién se plantea como necesaria cuando, ante una sociedad que sostiene *"la valorización incondicional de la lectura"*, las políticas de educación pública deben afrontar los desafíos de la formación de los jóvenes.

Esta consideración histórica deja entrever una condición epistémica que, de alguna manera, sigue estando presente en el debate de la problemática que nos ocupa. Y es que, cuando se encara el estudio científico de las prácticas de lectura, se van haciendo visibles las tensiones entre las significaciones que éstas adquieren en sus diversas modalidades efectivas y los significados en torno a los cuales las lógicas programáticas pretenden articularlas. Ocurre entonces que, aún cuando esta dualidad no se haga explícita, los trabajos de investigación se orientan en direcciones, en algún sentido, adversas. Algunos de ellos tienden a contribuir con las expectativas institucionales aportando a la resolución de los problemas enunciados en *"un discurso consensual (comentario obligado de todas las encuestas estadísticas) que apunta*

simultáneamente a una continua lamentación cuantitativa (los franceses no leen, no leen lo suficiente) y cualitativa (los franceses ya no leen lo que deberían leer), así como a una aprobación incondicional de todo cuanto se realiza para 'hacer leer' ".² Otras líneas de investigación, en cambio, tienden a recuperar cuestiones vinculadas a las prácticas de lectura en sus diversos formatos y para ello recuperan trayectorias singulares que, ligadas a los modos inventivos y diversificados del hacer cultural, interpelan las definiciones y regulaciones de los dispositivos instituidos³.

Sin desconocer los avances realizados por las investigaciones comprendidas en la primera vía, pretendimos inscribir nuestro trabajo de investigación en la dirección planteada por la segunda perspectiva. A ella pertenecen los antecedentes que pasamos a señalar haciendo referencia a quienes constituyeron los principales interlocutores en la indagación realizada.

Tanto en la inspiración de nuestro proyecto como en el desarrollo del análisis propuesto, resultaron claves los interrogantes planteados por Jorge Larrosa y su cuestionamiento a la habitual sinonimia entre 'leer' y 'comprender'. "*¿Es lo mismo leer que comprender?, ¿se agota la lectura cuando la pensamos desde el modelo de la comprensión?... A lo mejor se puede pensar la lectura más allá del modelo de la comprensión, más allá del modelo de la comunicación... Como experiencia, por ejemplo*".⁴

"*Experiencia de la lectura*" es justamente el título de la obra⁵ en la que Larrosa propone un diálogo con algunos de los clásicos de la cultura moderna y contemporánea para recuperar la idea de lectura como espacio de acontecimiento y denunciar el carácter limitante de un programa de formación que organice las prácticas de lectura en función de la comprensión de un conocimiento. Este pedagogo-filósofo plantea dos hipótesis desde las cuales analizar / reproblematicar la situación actual: la primera se centra en la crítica del sometimiento de las prácticas de lectura a la lógica evaluativa, lógica que exige "*hacer visibles de una forma máximamente estandarizada cuáles son los resultados de las prácticas de enseñanza, si sus objetivos han sido o no alcanzados, y de qué modo... (para) saber si el alumno ha comprendido lo que tiene que comprender*". La segunda hipótesis, complementaria de la primera, cuestiona el predominio de la concepción técnica del lenguaje y remarca los límites que ésta impone a la experiencia de la lectura: si la lengua se trabaja como mero "*soporte y transporte de información*", la lectura no podrá tener otro fin ni otra productividad que "*apropiarse de eso que la lengua comunica*".⁶ Hablar de 'experiencia de la lectura' será, por lo tanto, la clave para producir un desplazamiento respecto de las significaciones nucleadas en torno a la idea de apropiación: la lectura ya no puede ser entendida como 'capital de expertos' sino como itinerario en el cual se abre y se reconfigura el significado de la relación con los textos.

Esta idea no es ajena a la hermenéutica gadameriana, en la que seguimos encontrando claves sumamente interesantes para un abordaje de las prácticas de lectura capaz de exceder los márgenes del tratamiento metódico de la comprensión. En diversos momentos de su obra⁷, Hans-Georg Gadamer ha advertido la necesidad de trabajar el trato con el texto como una dinámica que excede la relación sujeto - objeto en tanto en ella se experimenta la fuerza interpretante del lector y la fuerza dicente de lo escrito por otro como un juego de distancias que posibilita nuevas producciones de sentido. Es decir, mientras el cuidado de una interpretación metódica de los textos pretende 'salvar la distancia' entre lector y autor para evitar que la lectura / traducción distorsione los significados del texto, la conciencia hermenéutica cuestiona esta pretensión de objetividad y apuesta más bien a una lectura en la cual la distancia entre el intérprete y el autor resulta productiva porque lo que se valora no es la aproximación reproductiva de lo ya dicho sino la posibilidad de prestarle un nuevo alcance significativo. No se trata entonces de 'actualizar' lo que el texto encierra sino de reinstaurar su acto de habla, de constituirlo en interlocutor. El texto, lejos de reafirmarse en sus fijaciones objetivas, retoma la '*autenticidad original*'⁸ de su querer decir. El intérprete se dispone a una producción de sentido que afecta su propio saber.

El movimiento de esta experiencia ha de analizarse, a su vez, atendiendo a la complejidad de los significados que en ella se ponen en juego, tanto los que pueden identificarse como provenientes de la propuesta del autor o del espacio biográfico del lector, como aquellos que dan cuenta de que estas relaciones se articulan en el marco de una producción social de sentidos a la que no le son ajenas las tensiones que hacen a la dimensión comunicativa del lenguaje. A este respecto, cabe notablemente mencionar los aportes de Mijhail Bajtín⁹ sobre el *dialogismo*, según el cual la comunicación lectora no tiene un carácter meramente procedimental sino que se presenta como constitutiva de las figuras que tradicionalmente se identificaron como polos relacionales en los procesos de producción de conocimientos. Desde este punto de vista, las prácticas de la lectura no estarían situadas en el movimiento irradiante de una conciencia –autor o lector oyente/receptor- sino que se encontrarían en el tiempo mismo de diferencias y

simultaneidades que acontecen en la trama de la interdiscursividad social que los comprende. En esta pluralidad de voces que intervienen en la relación con los textos, donde los enunciados son asumidos, en sus fronteras, por otros sujetos discursivos, la lectura se abre a una combinación creativa y a una transformación del lector en el acontecimiento de sí mismo y en la discursividad cultural que lo integra.

Un texto siempre produce otros textos, un enunciado siempre es respuesta a otros enunciados¹⁰. Se trata de una lectura donde el otro es constitutivo de nuestro enunciado; enunciado que es producido por ese otro en una relación siempre conflictiva. Si, como plantea Georg Steiner¹¹, atendemos a la 'condición babélica' del lenguaje, no podemos sino entender que una práctica lectora es potencialmente heterogénea, polémica, en perspectiva y su intercambio simbólico nunca consiste en una comprensión acabada sino más bien en una relación de asimetría entre el excedente de sentido proferidos y los efectos comunicativos que alcanza una lectura históricamente limitada. En otras palabras, leer no es arribar a un reposado cierre interpretativo sino mantenerse en el movimiento de continuidades y discontinuidades que supone la comprensión de un texto, la comunicación con un autor e incluso la escritura de la propia lectura.

En este punto, cabe mencionar a quienes han venido subrayando la importancia de textualizar historias de vida para remarcar allí el devenir de las condiciones que van armando la figura del lector. Nos referimos a los trabajos de Michel Peroni, Michèle Petit y de Leonor Arfuch, cuyos aportes nos han permitido considerar una serie de aspectos que, aunque colaterales, han de tenerse en cuenta para una visibilidad ampliada de nuestro objeto de estudio. Básicamente, M. Peroni¹² ha rastreado en la diferencialidad de las historias de vida los factores que inciden en las transformaciones y discontinuidades de las prácticas de lectura. Michèle Petit¹³ trabaja el puente entre las prácticas de lectura y las inquietudes que hacen a la simbolización de la experiencia subjetiva. El texto de Leonor Arfuch, *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*¹⁴, contribuye además con una indagación acerca de los modos en que la subjetividad, singular y colectiva, se configura en una trama de acontecimientos cuya dimensión significativa es construida narrativamente en relación con una discursividad preexistente.

El estudio de las experiencias de lectura en la dimensión de su historicidad no sólo ha dado lugar a recorridos biográficos o perspectivas que intentan recuperar el lugar de estas prácticas en las historias de vida como antecedente de los posibles modos de subjetivación en los ámbitos educativos. También resultan interesantes los desarrollos de la historia de la lectura tendientes al estudio de las transformaciones que se fueron produciendo en estas prácticas, mutaciones relativas a los sujetos, los soportes, los usos, procedimientos y modos de transmisión. Al respecto, son destacables los trabajos iniciados por Roger Chartier¹⁵ y proseguidos por Anne Marie Chartier y Pierre Hébrard, antes citados. A través de los mismos no sólo se toma conocimiento de las características que fueron adoptando estas prácticas en cada contexto cultural sino que se plantean elementos relacionales que permiten interrogar genealógicamente la configuración actual de las prácticas de lectura y su vinculación con un proyecto político cultural global. Cabe destacar que, mientras la obra de Roger Chartier analiza la relación entre materialidad y discurso atendiendo especialmente al interés moderno por incorporar a las generaciones jóvenes a la cultura escrita, Anne Marie Chartier y Jean Hébrard estudian las confrontaciones entre los discursos -políticos, periodísticos, literarios, artísticos, pedagógicos, eclesiásticos- que en el siglo XX disputan la concepción de la lectura y sus consecuentes prescripciones para su transmisión en la institución escolar.

Esta historización de las prácticas conduce, ciertamente, a un estudio de sus actuales condiciones. De hecho, en los últimos años se han multiplicado las investigaciones que analizan comparativamente las concepciones de lectura y escritura que habitan la cultura contemporánea atendiendo especialmente al impacto que sobre estas prácticas han tenido los desarrollos de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. En este marco, preguntas tales como ¿qué se lee y qué se escribe?, ¿quiénes leen y quiénes escriben?, ¿cómo?, ¿a través de qué soportes?, ¿para qué se lee y se escribe hoy? abren nuevas aproximaciones a la problemática centradas en las formas de textualidad y de relación con los textos que son ya habituales en la 'cultura joven'.¹⁶ La obra de George Landow¹⁷ es una referencia obligada a la hora de pensar las implicancias de esta redefinición de las prácticas de lectura y escritura en la cultura contemporánea.

Para finalizar, tenemos que remarcar que, a partir de los aportes de estas líneas investigativas, los interrogantes acerca de las condiciones de las prácticas de lectura han ido adquiriendo nueva complejidad en la medida en que se ha puesto atención en la diferencialidad de los lenguajes, experiencias e historias imbricadas en ellas. Si bien no podemos decir que esta característica sea un rasgo común de la mayoría de los actuales abordajes de la problemática,

destacamos que, desde diversos enfoques, se insiste en el análisis de los textos que hacen a la significatividad de las prácticas del leer y el escribir para dar con categorías que permitan articular estos significados en las modalidades de producción exigidas por las prácticas académicas y, a la vez, interrogar la perspectiva de estas prácticas desde la pretensión de sostener una política alfabetizadora¹⁸. Ciertamente, esta articulación no es sin conflicto, y para destrabar su posibilidad es necesario repensar las tensiones que se plantean entre las perspectivas que intentan centrarse en los significados experienciales de las prácticas de lectura y las que se remiten a una revisión de los criterios y procedimientos que organizan sus formas institucionalizadas. Entre estas últimas, cabe mencionar los trabajos de Paula Carlino¹⁹, ampliamente reconocidos en estos últimos años por su afán de resituar la tarea de 'enseñanza de la lectura y la escritura', en su carácter de alfabetización académica, en los espacios de cada disciplina, atendiendo a las tradiciones y modalidades de transmisión que les son específicas. Una aproximación diferente a la problemática de la lectura en el ámbito universitario es la que se sostiene desde los trabajos de Gisela Vélez, en los cuales el análisis de los procesos de comprensión de un texto escrito, llevado a cabo desde una perspectiva constructivo-cognitiva²⁰, se articula con una interesante recuperación de las narrativas de los jóvenes acerca de sus experiencias de lectura²¹. Finalmente, situamos nuestra propia investigación en este espacio de cruce de niveles de problematización heterogéneos, espacio de cuyas aristas pretendimos dar cuenta en el recorrido hasta aquí presentado.

II. Interrogantes y categorías que habilitan la perspectiva de nuestra investigación

El proyecto que aquí presentamos se vincula con el trabajo que realizamos en el Área de Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual con los estudiantes que ingresan a las Carreras de Ciencias de la Educación y Comunicación Social. Esta experiencia ha dado lugar a propuestas e iniciativas que, tanto a nivel de su justificación como de su concreción, plantean cuestiones interesantes en relación a las problematizaciones naturalizadas de las prácticas de formación.

Es en el marco de esas inquietudes que nos propusimos abordar la problemática de la lectura atendiendo a las articulaciones y tensiones entre las modalidades habituales de las prácticas académicas y las marcas que se hacen manifiestas en las narrativas de experiencia. A modo de síntesis, podemos decir que la investigación se ha pensado como una analítica de los modos de subjetivación en las prácticas de lectura, esto es, un rastreo de las modalidades y marcas de ese juego relacional que consiste en aproximarse a un texto, a un autor, con ciertas expectativas, inquietudes e intereses que se van modificando –ajustando / conmoviendo- en el tiempo de lectura y que pueden ser recuperados –revisados / interpretados- en una memoria de esta experiencia de formación.

Partimos de la idea que este juego relacional se va configurando conforme a cierta representación de lo que se considera primordial y/o constitutivo en la relación con los textos. De hecho, es siempre en referencia a cierta figura, a cierta escena²² de la relación de conocimiento que se argumenta acerca de la posibilidad, la función y la productividad de las prácticas de lectura en la universidad; de aquí nuestro interés en habilitar una aproximación múltiple a la cuestión de la lectura atendiendo a los saberes que determinan la estabilización de ciertos formatos y a los que una y otra vez los conmueven.

Después de un primer recorrido teórico, consideramos que la noción foucaultiana de 'problematización'²³ podría constituir la brújula para nuestra indagación de la relación entre prácticas y experiencias de lectura. Teníamos que relevar en el espacio tiempo de las prácticas la racionalidad que organiza su dinámica, atendiendo a las inquietudes e interrogantes que articulan sus objetivos y sus transformaciones. Luego, en torno a estas prácticas discursivas podríamos detectar modalidades plurales de producción. Los movimientos de experiencia se reconocerían justamente en su convergencia o diferencialidad respecto de lo previsto por las gramáticas institucionales.

Advertimos que no sería legítimo un análisis que fijara en términos binarios las significaciones y los momentos de este juego relacional. No se trata de exponer, por un lado, la cohesión homogeneizante de las lógicas institucionales y, por otro, los sentidos siempre singulares que hacen al acontecer de las experiencias subjetivas. No hay tal binarismo, en primer lugar porque las lógicas institucionales tienden a 'absorber' los sentidos de las experiencias y, casi diríamos correlativamente, los individuos hacen experiencia en tanto atienden a los acontecimientos que conmueven la lisura de ese lenguaje con el que hasta el momento se sostenía cierta relación con el mundo, con los otros, con uno mismo. No hay oposición sino tensión entre las regulaciones de las prácticas y los movimientos de experiencia y esto significa

que hay que relevar condiciones de posibilidad que aparecen como pliegues *en el medio* de los binarismos; se trata de líneas de juego, líneas en movimiento que habilitan lo complejo en tanto interrogan sus propias fijaciones.²⁴

Llevar adelante la indagación desde una perspectiva relacional resultaba crucial para una analítica de las lecturas y los lectores en tanto experiencias y prácticas de producción *en medio de* juegos institucionales y fuerzas subjetivantes, es decir, más allá o más acá de las mediaciones de la relación de sujeto-objeto prevista desde el discurso curricular.

Ciertamente, este trabajo analítico ha estado inicialmente orientado por una hipótesis crítica que hoy podemos formular con estas palabras: la naturalización de ciertas problematizaciones en los discursos de las prácticas de lectura producen efectos de exclusión en tanto someten las posibilidades de experiencia a los modos de producción de una figura de lector experto asimilada a las formas paradigmáticas de un sujeto de conocimiento escolarizado. Pero esta crítica dio lugar más adelante a una hipótesis afirmativa: las posibilidades de las prácticas de lectura se juegan en la tensión entre las determinaciones producidas por los discursos del campo y los matices que las significaciones experienciales aportan a esas figuras paradigmáticas.

Es decir, el objetivo de nuestra indagación no era corroborar un cierto estado de cosas sino tornar visibles las marcas que, aun de manera dispersa, atestiguan que en los márgenes de esta 'ocupación del lugar del sujeto de conocimiento' se dan ocasiones / producciones que funcionan como 'relaciones de posibilidad' para la constitución de los lectores.

Orientadas en esta dirección, nos propusimos rastrear en los discursos del campo las líneas enunciativas desde las que se determinan / estabilizan las posibilidades de las prácticas de lectura a través de la definición –explícita o implícita– de las posiciones y modalidades de producción que serán reconocidas como legítimas. La idea no era someter a crítica los fundamentos de estos programas sino analizar los efectos de su ejercicio discursivo, entendiendo que la racionalidad de estas prácticas produce fijaciones no porque se sustente en conceptos o criterios dogmáticos –de hecho, los núcleos de significación de dichos discursos se configuran como tales al inscribirse en espacios de debate– sino porque se articula en la naturalización de ciertas problematizaciones aparentemente convalidadas por todos los sujetos involucrados.

Estos discursos debían analizarse, entonces, rastreando las diversas voces intervinientes en el espacio institucional; no sólo las perspectivas teóricas sino las posiciones de quienes, teniendo la responsabilidad de conducir, orientar, proponer prácticas de lectura, exponen las preocupaciones que esta tarea comporta y comparten, con sus pares, los conceptos e interrogantes que se plantean en función de resolver / transformar las condiciones de estas prácticas. Como veremos más adelante, la posibilidad de reunir textos en los cuales estas voces se hicieran explícitas estaba dada por los materiales publicados a propósito de la realización de ciertos eventos académicos en los que la problemática de la lectura en la formación universitaria constituyera una temática convocante.

Paralelamente, consideramos las relaciones de posibilidad y las problematizaciones que se planteaban en las narrativas de experiencia. Los lectores y las lecturas aparecerían significados en tanto modos de transitar / producir experiencias. No se trataría de figuras o procesos objetivables sino de marcas de un movimiento que se potencia en la textualización misma de lo memorable.

Es así que en la escritura de las prácticas nos propusimos rastrear las discontinuidades del lenguaje²⁵ con que los estudiantes hablan de sus experiencias de formación recuperando los sentidos plurales que acontecen en ellas, y remarcando, en lo posible, las tensiones que se plantean al querer incorporar estas significaciones en los eslabonamientos que generalmente pretende mantener el punto de vista experto.

Finalmente, la articulación de claves categoriales y referencias experienciales pudo hacerse explícita cuando definimos, como unidad de análisis, los 'modos de subjetivación en las prácticas de lectura'.

Cabe explicitar aquí algunos aspectos de este enunciado:

- Hablamos de "prácticas de lectura" –y no de meros "procesos"... En general hablamos de « procesos » cuando pretendemos observar / analizar las líneas que conforman, en un tiempo delimitado, el trayecto entre dos momentos más o menos identificables. Concretamente, en el análisis educativo, suele hablarse de un 'paso' entre dos 'estados' gradualmente conectados: habría un pasaje de un estado –de conocimiento / aprendizaje– a otro pretendidamente superior. Un ejemplo de esto es el que ofrece la figura de los 'procesos de comprensión lectora': son movimientos constituidos por acciones y mecanismos que, aún en su diversidad, tienen que converger en un resultado, es decir, en la 'constancia' de una transformación. Pero si hablamos de

« prácticas », el panorama se complejiza: sigue habiendo líneas que dan cuenta de movimientos direccionados por un proyecto que puede ser básicamente cognitivo, pero se reconoce, y esto es lo importante, que estas líneas se entrecruzan con otras provenientes de normativas institucionales, regulaciones disciplinarias, interpretaciones contextuales. Estas líneas articulan lo que Michel Foucault llama los 'modos de saber / de hacer / de saber hacer / de actuar' que, más allá de aparecer de la mano de una justificación lógica o programática (por ejemplo, el "currículum educativo"), se instalan como formas naturales de las prácticas y, en esta habitualidad, van decidiendo las *condiciones y posibilidades* de la experiencia subjetiva –singular y colectiva–.

- Habitualmente hablamos de las 'posibilidades de las prácticas' haciendo referencia a una doble significación: el conjunto de lo que se llega a producir en ellas y el conjunto de las acciones admitidas como legítimas en ese espacio. Retomando estos sentidos, en la reconstrucción de estos movimientos analizamos sus 'condiciones de posibilidad' indagando un previo conformado por características de los individuos y de las circunstancias involucradas como si se tratara de un suelo sobre el cual podrán o no construirse ciertos trayectos. Ahora bien, en los discursos acerca de las prácticas de lectura son frecuentes las referencias a estos previos pero también se hace alusión a factores ocasionales, eventos fortuitos, relaciones que sin adquirir la estabilidad y en la visibilidad de las prácticas porque modifican –aunque sea puntualmente– las perspectivas y los límites de lo posible. En consecuencia, queremos hablar también de 'relaciones de posibilidad' a fin de poder hacer mención a estas instancias que consideramos interesante tener en cuenta en el análisis de la relación entre prácticas y experiencias de lectura.

- Hablamos de "modo de subjetivación" para orientar la mirada a las significaciones presentes en un espacio-tiempo en el cual se da la posibilidad de un devenir sujeto, es decir, de un movimiento de constitución que es transformación continua en relación a cierto estado inicial, en relación a los otros, y, sobre todo, en relación a la producción de una "diferencia" singular respecto de sí y de lo que es reconocido. Hablaremos entonces de 'modos de subjetivación en las prácticas de lectura' para reencontrar en estos 'modos de hacer' esta condición de existencia de quien es / vive *dándose una forma*, es decir, *difiriendo* de lo que ya era.

III. Las problematizaciones que hacen núcleo en los discursos del campo

Desde estas categorías, nos propusimos puntualizar los diferentes aspectos presentes en la problematización actual de las prácticas de lectura indagando las enunciaciones que aparecen como configuradoras de este diagrama y considerando también los referentes teóricos de las relaciones conceptuales implicadas en este discurso. Al mismo tiempo, estimamos que sería una simplificación de nuestra parte el pretender resumir las lógicas que articulan las problematizaciones hoy hegemónicas en el campo académico desconociendo el tratamiento que este discurso hace de sus propias fronteras. Para evitar este riesgo, quisimos remarcar también algunos núcleos de cuestiones que, con los tonos de distintas voces del campo de las ciencias sociales y las humanidades, aportan al debate acerca de la problemática de la lectura una serie de planteamientos que, aún cuando no ofrezcan garantías de resolución pedagógica, no quieren quedar acallados si de lo que se trata es de transmitir / transferir experiencias de lectura específicas.

El análisis de un *corpus* en el que se compilaron publicaciones de distintos congresos y jornadas ²⁶ dio lugar a una cartografía de la problemática, es decir, una superficie en la que las líneas enunciativas más transitadas (1) dan cuenta de un acceso al problema que tiende a naturalizar su propia visibilidad mientras otras líneas (2) plantean recorridos que intentan habilitar nuevas aproximaciones a la cuestión.

(1) La perspectiva que prevalece en la problematización de las prácticas de lectura resulta de la convergencia de las siguientes relaciones enunciativas:

- El acceso a las condiciones de posibilidad de las prácticas es entendido como pasaje, esto es, como proceso observable a nivel de los factores, acciones y las valoraciones que lo configuran;
- Las prácticas de lectura son tenidas en cuenta en su diversidad en la medida en que se consideran posibles aproximaciones analíticas y clasificaciones de los textos con los que trata el lector;
- Las condiciones y posibilidades de la experiencia de la lectura son consideradas en tanto instancias estratégicas direccionadas a la comprensión de los textos;

- La relación intersubjetiva propia de las prácticas de lectura en ámbitos de formación se cifra en la reconstrucción y transmisión de un saber-experto que involucra al docente y su vinculación con una comunidad disciplinar específica;

- La idea general²⁷ parece ser acompañar a los alumnos en su ingreso a un campo de prácticas discursivas²⁸ en relación a las cuales el docente es un experto. Aquí hay una serie de aspectos que vale remarcar:

- La lectura forma parte de un 'saber-hacer' regulado conforme a los distintos campos de prácticas; leer de acuerdo a las reglas propias de una comunidad discursiva garantiza la pertenencia a esta comunidad; la idea de 'alfabetización académica'²⁹ está pensada como aprendizaje de un lenguaje letrado, del idioma de una comunidad en la que se quiere participar; no se están pensando alteridades que permitan pensar el recorrido en términos de diálogo. Se remarca la necesidad de reflexionar sobre la discursividad en los distintos campos... para enseñar el discurso de la disciplina como herramienta semiótica fundamental³⁰ y se insiste en la transversalidad de la lectura (y de la escritura) en los distintos niveles del sistema educativo. Esto significa que las prácticas de lectura han de ser atendidas –ejercitadas / enseñadas– en las modalidades específicas que se van adquiriendo a propósito de la introducción en los diferentes campos discursivos, poniendo énfasis en el desarrollo de procesos inferenciales que permiten la comprensión de un texto, enfatizando la importancia de identificar los 'sensores de este proceso'.³¹

- El adulto-docente tiene experiencia en esta práctica y es capaz de explicitarla (aunque no siempre valore suficientemente esta tarea) traduciéndola en acciones, criterios y normas aplicables colectivamente en el contexto de la cátedra; este docente ofrece así categorías de análisis para interpretar los textos, enseñando a hacer con lo leído lo que ha tomado conciencia que realiza él mismo, como miembro de una comunidad disciplinar. Al mismo tiempo, el horizonte de las prácticas de lectura se va trazando a medida que se explicitan / comparten las expectativas de la cátedra, esto es, perspectivas y objetivos que de alguna manera tienen que devenir evaluables.

- La perspectiva de esta interacción es que la asimetría inicial deje paso a una experiencia de lectura caracterizada por su autonomía. Se entiende que las prácticas de lectura se ejercen desde una primera representación global de los contenidos disciplinares y se analiza la incidencia que tiene el modo en que se efectúa la mediación de los docentes. Se señalan las limitaciones que comporta el hecho de que, en general, los docentes introduzcan en los textos académicos intentando 'reponer información' que suponen necesaria para la comprensión de los contenidos tratados y suponen también 'ausente' en el saber de los estudiantes, puesto que con este modo de intervención refuerzan –implícitamente– un plan de lectura que consiste en aprehender el contenido del texto pero no contribuyen a otro plan de lectura –que debería acompañar al primero– y que consiste en entender de qué manera se construyen / reconstruyen las textualizaciones propias de una disciplina, instando así a la conformación de 'lectores que no pueden intervenir en los textos que leen'³².

- Finalmente, haciendo referencia a las representaciones sociales de la lectura, se atiende la posibilidad de llevar adelante diversos proyectos de lectura y a la diversidad de sus efectos. Se entiende que la acción de la lectura tiene que ver con un entorno cultural en el que se reconocen diversas 'maneras de leer' y se interroga cuáles son los modos pertinentes para cada tipo de texto, para cada momento y cada plan de lectura: no es lo mismo leer para buscar información, que leer para interpretar una perspectiva; no es lo mismo leer para saber qué dice el texto, que leer para ver si lo que dice aporta /sirve a una cuestión que se intenta resolver... no es lo mismo leer para 'aprehender' que leer para sentir, para dejarse afectar por el texto³³. Estas diversas metas 'regulan' de algún modo el proceso de lectura, y en este sentido es preciso desarrollar habilidades metacomprendivas que permitan explicitar los modos en que el proceso de comprensión se ha ido regulando conforme a las metas propuestas. A este respecto, y más acá de las distinciones y continuidades entre 'lecturas eferentes' y 'lecturas estéticas'³⁴, se remarca que la lectura implica siempre un relacionar la realidad que refiere el texto con la propia: no es lo mismo la lectura de amistad, que la lectura constructiva o la lectura que se hace para elaborar una postura que permita 'defendernos de una opresión'³⁵.

En este análisis encontramos que, más allá de las opciones teóricas puestas en juego, las perspectivas de problematización tienen alcances diversos según atiendan a las prácticas de lectura en su especificidad o como meros 'segmentos' de un proceso de producción / aprendizaje regido por el currículum académico.

El lugar privilegiado que adquiere en el debate esta 'perspectiva curricular' da cuenta de un rasgo destacable en estos discursos: éste es que, aún cuando se insista en hablar 'del problema de la lectura', la revisión / interrogación de estas prácticas es indirecta porque

mayormente se coincide en tratarlas como segmentos de procesos de formación configurados como 'accesos' a áreas de conocimiento cuyas 'gramáticas' responden a tradiciones y demarcaciones precisas.

Sin desconocer que estas condiciones hacen a la legitimidad de las prácticas, lo que nos interesa remarcar aquí es que, al tener que dar cuenta de su pertinencia en tanto aproximaciones a un 'campo objetivado' –el modo de producción de algunas disciplinas o, más en general, del espacio académico-, las experiencias tienden a articularse en una pretensión eminentemente evaluativa.

(2) Por otra parte, las interrogaciones acerca de las prácticas de la lectura y la escritura en el medio académico van dando lugar a una búsqueda de aproximaciones teóricas capaces de introducir en los espacios institucionales nuevos / otros modos de tratar / resolver el problema. Apelando a referentes diversos se insiste en reconsiderar las condiciones institucionales, las acciones generadas y las distintas formas de participación de los sujetos involucrados. En general se exponen memorias de los trayectos recorridos acompañados de sus propias revisiones, a partir de las cuales, se abren perspectivas y /o se diseñan nuevas propuestas.

Llegados a este punto, es interesante resaltar voces que advierten que la interacción lector-texto no puede considerarse solamente en la instancia puntual de la comprensión del contenido, y que es preciso atender a las estrategias discursivas en las que dicha comprensión se inserta como momento de producción / expresión de sentidos plurales. Este giro permite considerar los límites de lo que podríamos llamar 'modos escolarizados de subjetivación lectora'. Esto es, la dinámica de constitución de un lector que 'deja caer' cualquier iniciativa / inicio de experiencia que pudiera darse en el tiempo de lectura porque se atiene a una representación de las posibilidades de las prácticas centrada en un proyecto de comprensión específica y evaluable.

Esta figura de lector, aparentemente eficiente en su recorrido de formación y producción, co-incide con una subjetividad dispuesta a formarse desconociendo el modo en que las modulaciones de su propia experiencia inciden en las condiciones de posibilidad de sus prácticas.

Advirtiendo los efectos de esta exclusión, y retomando algunas líneas enunciativas ya expuestas, consideramos importante rastrear los 'modos de subjetivación en las prácticas de lectura' a través de marcas que, de manera dispersa, atestiguan que en los márgenes de esta 'ocupación del lugar del sujeto de conocimiento' se dan ocasiones / producciones que funcionan como 'relaciones de posibilidad' que hacen a la constitución de los lectores.

En este sentido, el desafío de nuestra investigación ha sido dar con enunciaciones que permitieran reencontrar a nivel de las prácticas los relieves que son efectivamente constitutivos de las posibilidades de las prácticas y que se hacen manifiestos, sólo discontinuamente, en los discursos del campo. La oportunidad de insistir en este aspecto estuvo dada por el acceso a los documentos del "I Congreso de Lecturas Múltiples" en cuyo diseño parecían estar ya presentes algunas líneas desde las que se podría configurar una visibilidad poliédrica³⁶ de la lectura.

En el recorrido de las exposiciones realizadas pudimos remarcar fragmentos y frases que, una vez dispuestos en la proximidad que permite una seriación temática, permitieron reconocer series enunciativas que, en este marco de debate, articularon los ejes de conceptualización y problematización de las prácticas de lectura:

- pensar la multiplicidad de las lecturas entre las experiencias subjetivas y las reglas de las prácticas;
- reconsiderar las concepciones naturalizadas acerca de la 'formación del gusto' para / por la lectura;
- analizar las prácticas de lectura en tanto movimientos intersubjetivos mediados por los textos;
- reconocer las diferentes maneras de leer y escribir unidas a su localización en ámbitos culturales particulares;
- resituar las prácticas de lectura en su perspectiva política para pensar desde ahí sus condiciones de accesibilidad;
- reconsiderar los horizontes de las lecturas entre el conocimiento y la formación;
- analizar las prácticas de lectura en relación a las figuras que determinan sus condiciones de posibilidad;
- revisar críticamente el alcance y los efectos de estar planteando el problema de la lectura en términos de condiciones deficitarias;
- resignificar la preocupación didáctica por dar con estrategias que permitan favorecer el desarrollo de las competencias lecturarias de los estudiantes;
- reencontrar las marcas y criterios que garanticen la legitimidad de las prácticas.

Las series enunciativas hasta aquí expuestas mantienen, ciertamente, las heterogeneidades de las voces que intervinieron en el debate. Es decir, mientras muchas de ellas parecen coincidir aparecen otras que cada tanto marcan brechas que, tal como algunos destacan, forman parte de la dinámica y de la experiencia de la lectura. En consecuencia, consideramos pertinente no querer cerrar el análisis con un giro interpretativo en el se remarquen los puntos en común o los acuerdos implícitos o logrados. La superficie discursiva configurada en este relevamiento ha de mantener a la vista la heterogeneidad que la constituye.

Sobre esta base, sí cabe remarcar que, con matices diversos, mientras las posiciones discursivas planteadas en primera instancia parecen priorizar cuestiones relativas a la orientación pedagógica de procesos de comprensión evaluables, el discurso de las 'lecturas múltiples' organiza una visibilidad de las prácticas cuyo horizonte es la preocupación por mantener espacios y oportunidades plurales para la aproximación de los jóvenes lectores al mundo de los textos que la cultura valora y pretende transmitir. De hecho, el término 'múltiple' no sólo está haciendo referencia a situaciones características del ámbito académico sino también a los modos de aproximación / producción propios de las prácticas de lectura en distintas áreas de la cultura, razón por la cual tiende a diversificarse también la alusión a las experiencias de los lectores.

Al mismo tiempo, en las instancias recorridas advertimos reiteraciones que contribuyen a la condensación de ciertos núcleos de problematización. Entre ellas queremos destacar: la importancia de atender a condiciones de accesibilidad que se entienden como previas a las prácticas mismas, la representación de perfiles de lectores capaces de definir los propósitos que orientan sus lecturas y la necesidad de articular lo plural en base a elementos propios de una racionalidad criterial. Estos señalamientos resultan especialmente significativos porque, más acá de los argumentos que los sustentan, constituyen líneas en torno a las cuales se organiza el campo de visibilidad y enunciabilidad de las prácticas. Esto es, las experiencias de lectura se harán legibles / presentables en la medida en que se acojan a los términos de estas enunciaciones prioritarias.

Ciertamente, la presentación de todos estos enunciados produce, en su despliegue, un movimiento de ampliación de los interrogantes con los que se aborda la problemática de la lectura en el campo académico. El conjunto de 'frases dichas' y de perspectivas abiertas permite pensar, cuanto menos, que el análisis de las condiciones de las prácticas tiene un largo recorrido pendiente. Y, al mismo tiempo, transmite la idea de que no hay ni habrá visibilidades plenas, no sólo porque la relación entre experiencias y prácticas reclama lo plural y lo abierto, sino porque en esta relación es preciso resguardar la fuerza y la legitimidad de lo que juega como alteridad en relación a lo instituido. Alteridad, no alternativa. Lo que podemos aprender en los cruces entre estas diversas perspectivas es que todo programa de formación se erige / se construye en base a cierta visibilidad de las posibilidades y condiciones de las prácticas, que las experiencias acontecen justamente en los márgenes y en los pliegues de lo visible, y que esta tensión hace a las condiciones de posibilidad de las relaciones entre lecturas y lectores.

IV. Lo que dicen / escriben los estudiantes

Una analítica de los modos de subjetivación en las prácticas de lectura exigía relevar en la memoria de las prácticas aquellos rasgos que hablan del movimiento en el que alguien va constituyendo su experiencia. A través de este recorrido de investigación se fue delineando una perspectiva de análisis de las prácticas que tenía que ser puesta en juego en una aproximación concreta a los textos que dicen / escriben la experiencia de los estudiantes. Básicamente, se trataba de pensar/ explicitar el modo de ser lector que se va produciendo en una aproximación a un libro, en el trato con el autor, en el movimiento de una búsqueda, un volver sobre lo ya leído, comunicarlo, compartirlo, retomararlo.

Y si bien nuestra pretensión era indagar los modos en que se van configurando las prácticas de lectura en los espacios académicos, en un primer momento exploratorio –llevado a cabo en 2006- nos pareció pertinente no limitar esta indagación a situaciones de lectura 'propias' de lo académico, es decir, ligadas al estudio de cierto programa de contenidos. Por ello, en el marco de una primera reflexión acerca de lo que significa 'escribir las prácticas'³⁷, desde las distintas comisiones de Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual³⁸ propusimos a los estudiantes que describieran / narraran 'escenas de lectura' reales o imaginarias destacando en ellas algunos de los rasgos peculiares de sus experiencias. 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 que pudieran ser consideradas actos/ acontecimientos de lectura.

Una vez presentados los textos³⁹, nuestro trabajo consistió en relevar en el ‘decir’ de los estudiantes las marcas que orientan y posibilitan sus experiencias de lectura. Intentamos, sin grilla previa, indagar los modos concretos en que las lecturas acontecen en tanto prácticas de subjetivación cuyo movimiento no estaba necesariamente dado por un proyecto o una intencionalidad definible de antemano.

Estas escrituras aludieron a momentos y significados que, sin duda, hacen a su formación en tanto lectores. Pero se trataba de ‘escenas’ cuyas características mostraban pocas posibilidades de continuidad en las situaciones del ámbito académico. Estas memorias de lectores que no planificaron sus prácticas con ‘objetivos de aprendizaje’ daban cuenta de modos de producción –de miradas, de saberes, de sí mismos- que se mostraban exteriores a las prácticas que consideran propias de los espacios académicos. Releyendo sus textos encontramos que, en su mayoría, hablaban de experiencias en espacios tiempos que no coinciden con los de las instituciones educativas; pero, por otra parte, sus narrativas presentaban –exponían y traían al presente- un movimiento que anticipaba las modalidades y las marcas de los itinerarios de formación.

Los márgenes que presentaban las expresiones de los estudiantes no podían sino interpelarnos. Si, describiendo esas escenas, ellos hablaban de su experiencia de identificación / desidentificación con los personajes de una novela... ¿por qué no era esperable que hablaran de esa manera de su relación con un autor, o del sentirse próximos o no al punto de vista expresado en un artículo? Si esas memorias reunían el leer y el imaginar en movimientos de ampliación, multiplicación, ensanchamiento... ¿por qué no parecía relevante que en sus trayectos de formación académica explicitaran significaciones y modulaciones de este movimiento? Si se trataba de marcas que se escriben como modos de habitar las prácticas, seguramente, también estarían presentes en las escenas que componen el espacio académico. Sólo haría falta atender a esas frases y gestos que aparecen borroneados por los códigos con los que habitualmente se reconocen los momentos y producciones de las prácticas académicas; percibir la movilidad de las significaciones, posiciones, decisiones y experimentaciones que comportan, en cada caso, los actos de lectura.

Impulsadas por estas inquietudes, tuvimos que redoblar la apuesta.

Si esta primera escritura hablaba de un exterior, era necesario preguntar por el puente entre los rasgos de estas experiencias narradas y las modalidades de las prácticas en los espacios académicos. Pero había que evitar resoluciones binarias que, finalmente, ratificarían las caracterizaciones habituales de las experiencias de lectura: leer por placer o por obligación. Nos quedaba claro que para reconsiderar las posibilidades de las prácticas no cabía hablar de los modos de subjetivación lectora de los estudiantes como modalidades enfrentadas a las institucionalmente transmitidas; por el contrario, se trataba mas bien de relevar las condiciones de ‘formación de lectores’ advirtiendo el modo en que, en los espacios que las instituciones abren a partir de alguna propuesta de lectura suele haber movimientos que hacen marca, difieren o simplemente ratifican la modalidad institucionalmente propuesta.

De este modo, ya en el año 2007, en el marco de una clase en la que se pusieron en común aspectos de un texto de J. Larrosa⁴⁰ sobre la experiencia de la lectura, propusimos a los alumnos que describieran dos o más experiencias propias de lectura, explicitando el modo en que se habían relacionado con los textos en cada una de ellas, y qué consideraban valioso de ese modo de acercamiento a los textos para su formación.

Nos pareció que a partir de esta nueva formulación de la propuesta, aparecerían situaciones más ligadas a las prácticas del espacio académico, y que el hablar de ‘experiencias’ nos permitiría reconocer a la vez algunas marcas que dieran cuenta de la conformación de distintos modos de subjetivación en las prácticas de lectura.

Mediante la selección y compilación de fragmentos significativos de los textos escritos por los estudiantes confeccionamos un corpus⁴¹ en el cual analizar cómo se van dando ciertas ocasiones de experiencia en la marcha de la lectura y cómo los alumnos mismos piensan / valoran/ problematizan esas condiciones de las prácticas. Para hacer más explícitas estas significaciones, luego de una primera lectura y análisis de ese corpus, organizamos espacios de diálogo⁴² con grupos de estudiantes, convencidas de que en la medida en que se pusieran en palabras algunos de los sentidos a los que ellos refirieron en su escritura, y dichos sentidos pudieran comentarse y debatirse grupalmente, se harían visibles y comunicables algunas de las marcas plurales y las tensiones que hacen a la relación entre experiencias y prácticas de lectura.

Retomando estos decires de los estudiantes pudimos reconocer núcleos enunciativos que, manteniendo la heterogeneidad de sus referencias, pueden dar cuenta de la complejidad de las

aristas de este juego relacional que constituyen los modos de subjetivación en las prácticas de lectura:

- *“Es muy frustrante leer y no entender”*

En diversos momentos del diálogo, los estudiantes manifiestan 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” –repiten– “El lector debía tener ciertos conocimientos que yo no tenía”.

La tensión entre la apariencia de las condiciones iniciales y el imaginario de la meta traza el eje sobre el cual habrá de desarrollarse el trabajo estudiantil. Situados en esta perspectiva de movimiento, los estudiantes se esfuerzan por identificar los obstáculos que es preciso superar; pero no queda ausente el reconocimiento de lo limitante, especialmente cuando comentan situaciones del aula que parecen dar cuenta de un perfil colectivo:

“- Yo pienso que una limitación importantísima es la falta de práctica que tenemos, digamos... no hablando desde mí, sino de la generalidad (...) La falta de capacidad para interpretar textos. Eso es casi trágico. Yo lo noto en muchos compañeros que leen y no tienen la más pálida idea de lo que leyeron. La escasez de vocabulario para expresarse... de diez palabras que leen nueve las tienen que buscar en el diccionario, porque no saben qué quieren decir. Los temas que no les interesan, o no los enganchan...”

- O no lo pueden explicar, no lo pueden reescribir...”

Las dificultades se señalan con crudeza pero sus enunciaciones guardan las pistas de lo que tendría que cambiar. Por eso, en el curso del diálogo, el tono de fatalidad de este ‘diagnóstico’ da lugar a un intercambio entusiasta cuando los estudiantes pasan a describir las estrategias a través de las cuales algunos de ellos habían podido sortear estos obstáculos.

“A mí muchas veces me pasa que leo y no entiendo... Entonces creo que no me siento frustrada por eso, sino que bueno... cuesta. Para mí hacer una lectura bien, es leer dos o tres veces. Leerlo, releerlo si es posible, subrayar, marcar...”

- *“Adquirir sus términos y construir, con sus ideas y las mías”*

Leer, subrayar, marcar... estrategias que animan la relación con textos *“complejos por su extensión”* y con *‘autores difíciles’*... *“por el modo en que presentan las relaciones entre las ideas”*.

“Al principio 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”

En otros momentos del diálogo, esta modalidad estratégica adquiere nuevos ribetes.

A partir del hábito común de *“subrayar lo importante y escribir anotaciones al margen de lo que entendí en cada párrafo”*... algunos destacan que *“...a medida que iba desarrollando mi lectura, realizaba anotaciones en el margen, me planteaba dudas, trataba de generar una reciprocidad con el texto...”*. 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.

“...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, resalté disparadores que podrían ayudarme en el desarrollo de mi posterior labor (realizar un texto nuevo a partir del original), y tuve una experiencia realmente enriquecedora. (...) 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”

“Son cosas que vas aprendiendo ... aprendés a escribir y poner las cosas que dicen autores ... mezcladas con las cosas que vos pensás, y creés, y sabés, y hacer otra cosa nueva. Creo que eso es lo mejor de leer. A mí no me gusta leer y saber solamente qué dice otra persona, sino mezclarlo con lo que yo pienso y decir algo nuevo. Lo hago, totalmente. Te quedan más los conceptos, las ideas.”

La espacialidad del margen es ocupada por un lector que descubre la posibilidad de interactuar con los textos, y la dinámica de este trato interactivo abre los horizontes de las prácticas en las que los lectores se inscriben.

- *“Subrayando tiras de ideas me manejé más cómoda...”*

Aún cuando los estudiantes refieren a experiencias que forman parte de las condiciones de las prácticas, sus narrativas retornan una y otra vez a las modalidades enunciativas que dan cuenta de formas habituales de resolver lo conflictivo. Parece ‘natural’ que el trabajo estudiantil se oriente a buscar las estrategias que permitan sobrellevar las tensiones señaladas hasta que éstas ‘se aplaquen’ con la aprobación del docente.

“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”.

Saben que los textos *“que poseen gran cantidad de información”* también ofrecen hilos que tejen la red de relaciones entre temas, pero, en tanto se sitúan en el lugar del ‘lector inexperto’, estos hilos hacen que lo escrito se observe como un conjunto de ideas enmarañadas, que será preciso ‘desenredar’; desde esta mirada, la descomposición del todo en partes parece ser una salida sumamente operativa a la hora de enfrentarse con textos académicos que resultan abrumadores por su vocabulario complejo.

“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 titulado párrafos y haciendo un breve resumen de ellos, separando temas y enfocándome en cada uno por separado fue más explícito y aprendí mucho más”.

Ciertamente, este trabajo de descomposición 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.”

Este ‘dominio del método’ no significa autonomía de recorrido, porque la validez de sus resultados depende de una autorización externa. Pero, básicamente, se trata de una ‘dependencia consentida’ en tanto el conformarse con alcanzar las metas previstas en la consigna propuesta por el docente redundará en una ‘economía de fuerzas’ que se estima útil aún cuando comporte limitaciones a la propia formación. Ahora bien, aún cuando no se ponga en duda la eficiencia de esta pragmática, en la escritura de las prácticas aparecen frases que suscitan la reflexión acerca de sus límites. Y 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”.*

- *“Que cada lector descubra lo que en realidad el texto quiere decir o transmitir”*

Las prácticas de lectura se plantean básicamente como movimientos de aproximación a un texto que tienen que ser revisados hasta alcanzar la certeza de que se ha comprendido. Se trata de lecturas que no dan lugar a una dinámica multiplicante porque, cuando se percibe que ‘no se tiene claro’ lo que el texto plantea, o que se ha pasado por alto el hecho de que allí hay palabras o significados que no se entienden, se requieren ‘concentraciones’ que permitan corregir / completar lo interpretado.

- *Porque, a veces, uno lee y sigue, y capta más o menos la idea; pero tiene que volver, aclarar... A uno le parece que tiene claro ese concepto, y nada que ver.*

- *A veces te das cuenta que no entendiste la palabra la segunda vez que leíste el texto...*

- *Por ahí la primera vez que lo lees, lo lees y no te das cuenta. Y la segunda vez... ¿cómo no me di cuenta de que a esto no lo entiendo?*

En muchas ocasiones, el trato con las palabras parece no contar con referentes, no se presta a relaciones con lo que se ve / se oye fuera del espacio de lectura. Por eso, muchas veces se requiere un ejercicio de ‘puesta en familiaridad’ con estos términos que parece seguir ‘reglas de uso’. Ciertamente, la lectura implica la habitualidad del encuentro con un dato, un trato cotidiano con el que se alcanza ese ‘aire de costumbre’ que parece ser elemental para hablar el idioma que requiere el oficio de lector y participar en el diálogo con otros lectores. Al mismo tiempo, las aproximaciones a los textos van poniendo en juego una multiplicidad de referencias y los estudiantes se van afirmando como lectores en la medida en que se sienten habilitados para articularlas.

“- O el tema de una película... a mí, por ejemplo, lo que me ayuda es... por ejemplo, estaba leyendo Engel, lo de la clase obrera... Yo decía: ‘qué (...), yo he visto millones de películas que cuentan esto’... Y sin ni siquiera leerlo, lo leo una vez pero no me acuerdo por el texto; me acuerdo por la película... Me acuerdo, qué sé yo, por el cuadro que vi; me acuerdo, qué sé yo, por escuchar la radio...”

- Por lo que te imaginaste...

- Por lo que me imaginé o... que sé yo... porque me metí tanto... O, por ejemplo, lograr una conexión entre el libro y nosotros...”

Aquí vale remarcar una condición de las prácticas de lectura que resulta peculiarmente significativa en la experiencia de los estudiantes de ciencias sociales. Ellos suelen encontrar en el mundo social cotidiano un referente fuerte para los sentidos que pueden otorgar a lo leído y, en consecuencia, a menudo transitan su experiencia de lectura con la sensación de saber de antemano lo que el texto tiene para decirles. Esta ‘familiaridad’ llega a ser un obstáculo cuando el trato con los textos se limita a escuchar lo que se aproxima a los significados conocidos dejando de lado aquellos otros que no resultan familiares. Otras veces aparece una disposición a dejarse afectar, a encontrar cosas nuevas, desconocidas. En ese caso la experiencia de lectura se constituye en ocasión de ‘experimentar’ nuevos sentidos en el mundo social que se habita.

“Al mismo tiempo que uno va experimentando esto de ‘veo las cosas distinto’, como que a medida que uno lee experimenta cambios; y también experimenta diferencias, en relación a uno – cómo miraba antes- y en relación a los demás. (...) Y entonces es un poco...la diversidad de lo que uno ha sacudido en sus propias transformaciones (...). Eso es lo lindo que tiene...”

La experiencia de la lectura tiene que ver justamente con este animarse a salir del lugar-lector que insiste en hallar en lo ‘ya visto’ o ‘ya oído’ el correlato de lo que plantea el autor. Una experiencia a la que, ciertamente, le es constitutivo el juego de alteridades:

“Yo seguía atenta con la mirada los mensajes que ofrecía la lectura y a medida que me involucraba con los mismos, las palabras empezaron a tener un ‘peso’ importante en mí. En ese momento comencé a descubrir que la ‘burbuja’ en la que estuve inmersa hasta entonces explotó de repente y un tanto atónita y desconcertada intentaba implicarme con lo desconocido que el argumento mostraba”.

Se trata de compartir miradas, con-versar, versar entre dos...Al mismo tiempo, esas voces no sólo cooperan multiplicando relaciones interpretativas sino que aportan nuevos / otros referentes con los que cada uno va haciendo la experiencia de estar introduciéndose en un universo a recorrer.

Situados así en una perspectiva más amplia, en la que el mecanismo de comprensión de un texto sólo puede jugar como instancia puntual, los estudiantes hablan de las ‘lecturas pendientes’. Ya no se refieren a un cúmulo de materiales de estudio que deberán esforzarse en leer y comprender sino a aquellos textos que parecen guardar algo interesante, que inquietan porque no se puede anticipar lo que dicen pero se ha oído hablar de ellos y la posibilidad de leerlos es una promesa que el lector se hace a sí mismo. Y si la duda y la curiosidad son condiciones de las prácticas de lectura es preciso ‘cuidarlas’:

“Porque lo bueno es que la curiosidad quede latente, que no se apague. (...) siempre algo que queda latente, es algo que vuelve; como un vacío, algo que le falta...”

• *“Con los textos académicos mi relación siempre fue más distante...”*

En las memorias de los estudiantes, las situaciones de lectura aparecen, en una primera instancia, repartidas en dos grandes conjuntos: las que pertenecen al aula, a la academia, en las que la lectura está orientada por un proyecto preciso y previamente explicitado; las que tienen que ver con intereses personales, con un despliegue del gusto por algunos textos, algunos autores. Sin embargo, a lo largo de la conversación, y a través del desplazamiento al interior de la propia experiencia que implica hablar de ‘prioridades’, de ‘expectativas’ y de ‘preconceptos’, se remarca también la conexión entre ‘leer por deber’ / ‘leer con placer’, una conexión inesperada pero posible, una conexión que ya no responde a la lógica de un proyecto anticipable sino a ‘lo que le pasa a uno’ a lo largo de la lectura.

“-O sea, ése es el tema... Cuando yo leo para después en la facultad, dar un parcial o algo así... me preocupo por generar un aprendizaje más consciente. Porque lo consciente me queda en la cabeza. Pero esa no es mi prioridad cuando yo leo un libro por placer. Cuando yo leo un libro por placer, no busco la enseñanza cognitiva, sino que apunto más a mi emoción, a mi desarrollo como persona; y sé que no lo voy a adquirir, quizás, a través del pensamiento porque... frente al sentimiento, se ve limitado el pensamiento.... Aprendo mucho más porque me han llevado a sentir, más que a pensar.”

- Bueno, y otro tema con la lectura académica es que uno lee en función de... o lee para... Vos decís: leés '1984' para hacer después el trabajo de Historia de las Ideas, y eso ya te provoca entrarle al libro con un cierto enfoque... Sabés que estás leyendo y las cosas que vas a tomar del libro, las vas a tomar en función de que después vas a tener que hacer un trabajo. O sea, es una lectura... No es lo mismo que cuando entra a un libro a ver qué pasa, a ver qué me propone el libro. Ya uno no termina de conectarse con el mensaje del autor si no entra, digamos, libre de expectativas.

- A mí me ha pasado como que he ido con algún preconcepción a alguna lectura, sobre todo en la lectura académica... y me ha pasado que se presentó el factor sorpresa... encontrarme con algo que me terminó por resultar interesante, o atractivo... eh... cuando yo no lo esperaba. Se iluminó un área que no esperaba que, justamente, la linterna pasase por ahí. Este... y bueno ahí... pero por ahí, tal vez, eso tenga más que ver con los procesos internos de uno, y no en sí con la propuesta de la lectura."

Seguramente, no es sencillo hablar de 'los procesos internos de uno' y mantener la pretensión de presentarse resguardando cierta identidad de postura, de estilo... Hay sin embargo una 'ficción de uno mismo' que permite recuperar las experiencias de lectura dando cuenta de los motivos y razones que balizan su recorrido, y este discurso resulta muy interesante a la hora de pensar en plural los 'modos de subjetivación lectora'. Los estudiantes muestran esta necesidad cuando, en el curso del diálogo, debaten en torno a la cuestión de elegir o no elegir lecturas. Aquí destacamos que, aún cuando mantienen el binarismo entre 'la lectura académica y la lectura que uno elige', introducen matices que muestran que no hay fronteras rígidas y que los recorridos de lecturas y re-lecturas dan lugar a experiencias en las que lo característico es 'la mezcla' entre 'leer por deber' / 'leer con placer':

"- Bueno, yo... por mi parte, creo que hay que hacer una clara diferencia entre lo que es la lectura académica y la lectura que uno elige. Yo creo que uno elige... ya el hecho de elegirlo, de acuerdo al propio interés, al propio placer por leer... Creo que la lectura académica presenta una serie de limitaciones, como que marca un espectro de autores o de temáticas sobre las que uno tiene que leer, y así van a ser los próximos años en que uno esté en la carrera... En cambio, cuando uno elige con plena libertad sobre qué leer,... bueno, creo que las opciones de textos se agrandan muchísimo. Por supuesto, también está, digamos, dentro de lo que a uno le interesa... y eso también... pero uno puede abrirse con más libertad, con más facilidad. Este..., me parece que muchas de las cosas que uno tiene que leer por deber, implica que a uno le cueste mucho más retener algunos conceptos o algunas cosas, pero por el simple hecho de que no le interesa. O sea, cuando uno va a leer cosas que tiene... para la carrera, uno tiene que ir consciente de que no todo lo que se encuentre le va a gustar, y que muchas lecturas van a ser por deber más que por placer. En cambio, cuando uno está leyendo por placer hace todo un trabajo, me parece, mucho más intenso. Cuando uno le pone las ganas, en realidad con todo lo que hace, no sólo con la lectura, le pone las ganas por el simple hecho de que me interesa, de que tiene que ver conmigo.

- Supongo que eso tiene que ver con la elección, ¿no?, que uno hace cuando elige la carrera. (...) Aunque algunas cosas seguramente no le van a gustar, pero hay más cosas que sí, 'ah, esto tiene más que ver conmigo'... Tiene que ver con la elección que uno, desde un principio, hace. O sea, si la carrera que uno elige tiene que ver con las preguntas que uno tiene y que uno se hace..."

- "Lograr una conexión entre el libro y nosotros"

Las prácticas de lectura suponen un 'tempo' que no necesariamente coincide con el tiempo 'computable' de los procesos y las trayectorias. Se trata más bien de un 'tono de fuerza' que permite 'mantenerse conectado' en el movimiento de lectura. Los estudiantes hablan de ello aludiendo a situaciones y experiencias diversas.

Algunos nos cuentan que en la preocupación por sobrellevar las exigencias académicas, inventan estrategias que permitan superar sus propias resistencias:

"Hemos tenido que leer libros, los que yo, desde el título, sé que no me gustan. Entonces, la única estrategia que tengo es proponerme 30 páginas en la primera hora, 35 en la segunda, y... al día siguiente. Porque si no, no lo sostengo. No puedo sostener una lectura que me desagrade".

"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."

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.

- *“Es que necesitaba comprenderlo para comprenderme.”*

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, cambié mi forma de pensar, mi forma de ser...”

“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.”

Al resaltar este impacto de las lecturas, las escrituras de los estudiantes marcan en la superficie de las prácticas 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.

“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’⁴³ (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.”

- *“Un diálogo con uno mismo y con lo que está leyendo...”*

Leyendo una de las frases expuestas en la mesa en torno a la cual se llevaba adelante la conversación, *‘Las preguntas no sólo surgen al final, sino que van apareciendo en el medio, adelante y atrás de cada momento en el que vamos leyendo...’*, una estudiante comenta:

“Éste me gustó porque, casualmente, me está pasando ahora. Es decir, sí... las preguntas no sólo aparecen al final, sino que van apareciendo en el medio, adelante y atrás de cada momento que vamos leyendo... Estoy estudiando Sociología, les contaba, y es un diálogo con uno mismo y con lo que está leyendo... entonces, me voy explicando con mis palabras, me voy traduciendo, me voy leyendo a ver si me entiendo... después digo ‘lo anoto’, y mentira, no lo anoto; pero estaba pensando... uno tiene que leer, tomar nota de lo que a uno se le ocurre, porque en una de esas después terminamos escribiendo un tratado, ¿no es cierto?, sobre la cuestión, desde otro punto de vista... Y... eso es lo que a mí me está pasando ahora: que voy leyendo...”

La lectura sigue el ritmo de un diálogo. Disponerse a estudiar un tema es el inicio de un movimiento de vaivén entre traducción y entendimiento; movimiento en el que el intento de comprensión del texto-objeto es sólo el punto de partida de una serie de espejamientos: entenderlo es entenderse, poner en juego las propias palabras, abocarse a la tarea (inacabable) de traducir/se.

La conexión entre lectura y escritura es inmediata: leer lo ya escrito es, de alguna manera, reescribirlo *“...después digo ‘lo anoto’, y mentira, no lo anoto; pero estaba pensando... uno tiene que leer, tomar nota de lo que a uno se le ocurre, porque en una de esas después terminamos escribiendo un tratado, ¿no es cierto?”* En efecto, la escritura se produce como tal aún cuando la acción no se materialice en lápiz y papel. El lector se constituye en tanto tal en la medida en que traduce, se traduce, reescribe lo leído en el texto y en él mismo.⁴⁴

Hasta aquí, hemos pretendido dar cuenta de algunas marcas enunciativas que, ciertamente, contribuyen a reproblematicar el juego de las prácticas de lectura. Las frases de los estudiantes se han convertido en claves para pensar/ explicitar las condiciones de 'formación de lectores' advirtiendo el modo en que, en los espacios que las instituciones abren a partir de alguna propuesta de lectura, suele haber movimientos que hacen marca, difieren o simplemente ratifican la modalidad institucionalmente propuesta.

En las escrituras de los estudiantes encontramos expresiones que de alguna manera espejaban los enunciados con los que habitualmente se señalan las características y los problemas de las prácticas académicas, y también encontramos frases que, por fuera de estos códigos, resaltaban marcas, resonancias, efectos que dicen que en esas instancias acontece algo que podemos llamar experiencia de lectura.

En relación al primer aspecto, hallamos que reiteradamente los estudiantes espejan las posiciones definidas en el discurso institucional, dejando al margen algunos rasgos singulares de su experiencia; sitúan los significados de sus prácticas de lectura en el eje imaginariamente trazado entre lo que estiman son sus condiciones iniciales y las metas que, explícita o implícitamente, conforma la propuesta académica. El movimiento de lectura se describe como una serie de operaciones y los estudiantes se narran a sí mismos como quienes llegan -o no- a dominar las estrategias requeridas a la hora de enfrentarse con textos complejos. Situados en el lugar del 'lector inexperto' se disponen a subsumir a las lógicas de evaluación su relación con los textos. Este es uno de los rasgos de lo que denominamos 'modo de subjetivación de un sujeto de conocimiento escolarizado': la disposición a leer 'prefiere' ajustarse a una consigna y apela a los recursos que faciliten un recorrido seguro.

Sin embargo, aun cuando insisten en describir las acciones con las que se intenta comprender el texto como si se tratara de segmentos más o menos secuenciables, sus posiciones en tanto intérpretes no se presentan siempre como pasivas o reproductivas. Hablan de las señalizaciones que incorporan en lo ya escrito a fin de garantizar el acceso al conjunto de la información; pero recalcan también que, en algunas ocasiones, estas marcas van dando lugar no sólo a la multiplicación de los significados planteados sino a la construcción de una subjetividad lectora capaz de apropiarse estas posibilidades plurales y de recuperarlas en narrativas que destaquen estos 'puntos de experiencia'.

Las prácticas de lectura se valoran como espacios-tiempos de experiencias a través de las cuales alguien se convierte en lector, no sólo o no tanto porque domine las claves de acceso a los textos, sino porque se dispone a que ese trato con los textos lo transforme, lo siga afectando. 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. Por un lado, la eficacia de las estrategias empleadas. Por otro lado, la fuerza que aporta el gusto por lo que se está leyendo. La experimentación se articula en las prácticas modulando esta preocupación por sostenerse 'entre' gustos, intereses y resistencias. Se trata de modos de subjetivación lectora que van a 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.

Memorar este 'modo de subjetivarse en tanto lector' muestra a las claras que en el proceso de lectura hay otros centramientos que los que la versión escolarizada ha privilegiado, y que ellos no son sino instancias relacionales, anudamientos o 'puntos de experiencia' que no se hacen visibles ni enunciables si se analizan las prácticas de lectura en los términos de una relación entre sujetos y objetos cuyos caracteres se definirían por fuera de esta dinámica dialógica. Dicho en otras palabras, la lectura no puede entenderse ya como acción de un sujeto hacia un objeto, ambos correlativamente estabilizados en sus funciones y propiedades; la lectura es la oportunidad de un vaivén de perspectivas en el que los polos implicados ocupan alternativamente el lugar de sujetos y de objetos, o mejor, para sustraernos del esquema dual, la oportunidad de un ejercicio (inicial quizás) de perspectivismo.

Estas experiencias, que pueden ser reflexionadas en sus múltiples aristas, nos permiten hablar de modos de subjetivación en las prácticas de lectura, lo que 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 a 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 aparecen como marcas en las memorias de experiencia. Y, como decían los estudiantes... las preguntas aparecen al final, al principio, en el medio... A lo largo de este análisis nos seguimos preguntando qué es lo que nos permite o nos impulsa a hacer experiencia... En el conjunto de los testimonios de los estudiantes encontramos una serie de acentos que nos han servido para rastrear un plus, algo que sobresale –o que se pliega- en la superficie de esas prácticas que ellos resumen en la conjunción de leer y estudiar.

Se trata de momentos y situaciones en los que se abre una referencia espontánea a otras direcciones, otras posibilidades, acaecidas al leer. Y quizás lo propio de estas instancias sea que su vivacidad acompaña el movimiento de formación a la manera de referentes múltiples, nunca 'suficientemente' integrados en el devenir de las prácticas académicas. Sería un error desconocer la discontinuidad que caracteriza a estas vivencias o su diferencialidad respecto de las situaciones y las figuras que el discurso académico procura reconocer. Sería una pérdida no advertir que estas marcas diferenciales hacen a las condiciones de las prácticas de lectura que habemos de potenciar en los espacios académicos.

A modo de conclusión

Los aportes de distintos campos disciplinares y de diferentes perspectivas teóricas han permitido abordar la problemática de la lectura atendiendo a la complejidad de sus prácticas. Al mismo tiempo, las preocupaciones y urgencias que pueblan el ámbito académico llevan a priorizar un plano de visibilidad en el que las modalidades y sentidos plurales de estas prácticas se articulan en torno a los núcleos de problematización propuestos desde una pretensión evaluativa. Se trata de prácticas discursivas que incluyen el debate acerca de sus propias lógicas, razón por la cual sus efectos de conjunto recién pueden ser interrogados en su carácter restrictivo cuando ciertas expresiones y escrituras de experiencia introducen 'pliegues' en la superficie del discurso.

Concretamente, nos referimos a la manera en que los textos de los estudiantes acerca de sus experiencias de lectura producen relieves en las definiciones, más o menos acordadas, de las condiciones de posibilidad de dichas prácticas. Estos relieves exponen discontinuidades que no configuran posibilidades 'alternativas' sino marcas a tener en cuenta en el movimiento de las prácticas, diferencialidades que podrán ser escuchadas pero no saldadas en los trayectos de formación. No hay exterioridad entre experiencias y prácticas, no hay oposición entre el lenguaje de la subjetividad y las gramáticas institucionales; hay tensiones, cruces conflictivos que deben ser tenidos en cuenta pero no absorbidos en una propuesta programática.

En este sentido, la pregunta acerca de los modos de subjetivación en las prácticas de lectura torna visibles las condiciones de conjunción de la experiencia subjetiva y las regulaciones académicas, dando cuenta de las modulaciones de un devenir en el que, por momentos, se privilegia la comprensión de significaciones / sentidos de los que el texto es mediación; por momentos, la importancia de mantener la tensión entre familiaridad y extrañeza en el trato con los textos y autores; en otras ocasiones, el valor de memorar las resonancias estéticas de ese encuentro, y, también, la experiencia de insertarse en un territorio participando de sus reglas de juego.

Hablar de modos de subjetivación en las prácticas de lectura supone finalmente entender que, en el tiempo de la lectura, alguien se sitúa productivamente en relación a un texto y en relación a sí mismo; entender que estos dos aspectos no son separables, que ambos están presentes ya sea en el desarrollo de la lectura desde la posición de un sujeto que se dirige al objeto-texto tratando de apropiarse su contenido, o 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 matices que habitan en las grietas del discurso que hasta ahora ha pretendido exponer y habilitar las prácticas de lectura.

Bibliografía

- ARENDR, H. (1984). *La vida del espíritu*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
BAJTÍN, M. (1985). *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.

- BAJTÍN, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*, Madrid, Taurus.
- BARBERO, J. M. (2003) “Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades” en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 32 mayo –agosto 2003.
- BARTHES, R. (1986). *El placer del texto y La lección inaugural*, Madrid, Siglo XXI.
- BARTHES, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona, Paidós.
- BOURDIEU, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- BOURDIEU, P y WACQUANT, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- CHARTIER, R. (1996). *Escribir las prácticas*. Buenos Aires, Manantial.
- DE CERTEAU, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. T1 Artes de Hacer*. México: Ed. Univ. Iberoamericana.
- BOURDIEU, P. (1988). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Bs. As., Gedisa.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Bs. As, FCE.
- CASTRO, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*, U. N. Quilmes, Bernal.
- CULLER, J. (1982) *Sobre la deconstrucción*, Madrid, Cátedra.
- DELEUZE, G.- PARNET, C. (1997). *Diálogos*. Valencia: Pre-Textos.
- DERRIDA, J. (1989). *La escritura y la diferencia*, Barcelona, Anthropos.
- ECO, U. (1980). *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen.
- ECO, U. (1991). *Los límites de la interpretación, Ed. Lumen, Barcelona*.
- FOUCAULT, M (1969). *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1980). *¿Qué es un autor?*, México, U.A.Tlaxcala.
- FOUCAULT, M. (1984). *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1994). *Dits et Écrits, IV*. Paris: Gallimard.
- FOUCAULT, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: FCE.
- GADAMER, H.G. (1977). *Verdad y Método*, Salamanca, Sígueme.
- GADAMER, H.G. (1974). *Verdad y Método II*, Salamanca, Sígueme.
- GADAMER, H.G. (1998). *El giro hermenéutico*, Madrid, Cátedra.
- GADAMER, H.G. (1999). *¿Quién soy yo y quién eres tú?*, Barcelona, Herder.
- LARROSA, J. (1998). *La experiencia de la Lectura*. Barcelona: Editorial Laertes.
- LANDOW, G. (1992). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Ed. Paidós. Barcelona.
- LYOTARD, J-F (1991). *La diferencia*. Barcelona: Gedisa.
- MANCUSO, H. *La palabra viva. Teoría verbal y discursiva de Michael Bajctin*, Bs.As., Paidós.
- MANNI, H. (Comp.) (2006). *Lectura y escritura de textos académicos para el ingreso*, Ed. UNL, Santa Fe.
- NAJMANOVICH, D. (2005). *El juego de los vínculos*. Buenos Aires. Biblos.
- PROUST, M. (1997). *Sobre la lectura*, Valencia, Pre-textos.
- RANCIÈRE, J. (1996). *El desacuerdo*, Nueva Visión, Buenos Aires.

¹ CHARTIER, Anne Marie y Jean HÈBRARD (1994) *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona, Gedisa. Producto de una investigación colectiva, este libro presenta un panorama exhaustivo sobre la historia de las representaciones sociales de la lectura y sus impactos en la definición sobre su enseñanza escolar. Este recorrido -centrado en el caso europeo y, particularmente, en Francia-, es el que permite encontrar la génesis del discurso contemporáneo sobre la lectura. En este contexto, los autores destacan que, durante mucho tiempo, la problemática de la lectura sólo se había estudiado en relación a situaciones patológicas que se planteaban en el espacio pedagógico y que recién hacia 1959 esta problemática se convierte en objeto de investigación de diversas ciencias sociales.(Cfr. Op. Cit. pp.581)

² Op. Cit. p. 582.

³ Chartier y Hébrard reconocen en la obra de Michel de Certeau el punto de partida de esta línea de investigaciones. Véase al respecto CERTEAU, Michel (1999) *La invención de lo cotidiano I- Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana.

⁴ LARROSA, Jorge (2003) *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona, Laertes.

⁵ LARROSA, Jorge (1998) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Alertes.

⁶ LARROSA, Jorge (1998) *Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas*, Barcelona, Alertes.

⁷ Cfr. GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y Método*, Salamanca, Sígueme, 1977; *Verdad y Método II*, Salamanca, Sígueme, 1992; *Arte y verdad de la palabra*, Barcelona, Paidós, 1998.

⁸ GADAMER, H.G. *Verdad y Método II*, op. cit. p. 333.

⁹ BAJTIN, Mijhail. *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1985.

¹⁰ Véase MANCUSO, H. *La palabra viva. Teoría verbal y discursiva de M. Bajchtin*, Bs.As., Paidós, 2005.

¹¹ STEINER, George (1981) *Después de Babel. Aspectos sobre el lenguaje y la traducción*. México, Fondo de Cultura Económica.

¹² PERONI, Michel (2003) *Historias de lectura*, FCE, México, FCE.

¹³ PETIT, Michèle, (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, FCE, México, y de la misma autora (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, FCE.

¹⁴ ARFUCH, Leonor (2002) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. FCE, Buenos Aires.

¹⁵ Cf. CHARTIER, Roger. *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Ed. Gedisa. Barcelona, 1996. CHARTIER, Roger et als (2001) *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Buenos Aires, Santillana. También CHARTIER, Roger, et als (1999) *Cultura escrita, literatura e historia*, Buenos Aires, F.C.E.

¹⁶ En efecto, las nuevas tecnologías de la comunicación y la información han trastocado las concepciones convencionales sobre la lectura, el lector, el escritor y la noción misma de texto, ya que con la aparición del hipertexto varios pensadores postulan que deben abandonarse los sistemas conceptuales basados en nociones como centro, margen, jerarquía y linealidad, y sustituirlos por otras como multilinealidad, nodos, nexos y redes. Esta nueva textualidad, no representada necesariamente por el carácter físico del libro ni limitada por él, cambia radicalmente las experiencias que leer y escribir suponen. En la lectura hipertextual, las funciones tradicionales del lector y el escritor se acercan, ya que el primero desempeña un papel importante en la determinación de los trayectos de lectura que elige, penetrando en el texto en cualquier punto y no en el que el autor escogió como principio; incluso puede asumir la función de autor y añadir nexos u otros textos al que está leyendo. Es el lector, al moverse por una red de textos, quien define el principio organizador de su investigación y experiencia. También se cuestionan las ideas de propiedad del escritor y de unicidad del texto, reconociéndose la apertura textual, la intertextualidad y la improcedencia de la distinción entre lo interno y lo externo a un texto dado.

¹⁷ LANDOW, G. (1992) *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona, Paidós.

¹⁸ Al respecto, los trabajos de Emilia Ferreiro constituyen una referencia nodal. Cf. FERREIRO, Emilia (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

¹⁹ CARLINO, Paula (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*, FCE, Buenos Aires. También CARLINO, Paula (2001) "Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas". Ponencia presentada en las *Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, Universidad Nacional de Luján, junio de 2001. Disponible en Internet en: <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/>.

²⁰ VELEZ, Gisela. *Lecturas epistemológicas de la lectura*. Río Cuarto EFUNARC, 2000.

²¹ Cf. VELEZ, Gisela. – RAPETTI, M. (2008) "Algo para leer". Las elecciones de los ingresantes universitarios", en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 45/3, feb-2008.

²² Véase "Escenas de la vida institucional." – Informe de Avance N° 2 – Proyecto "Modos de autorización y relaciones conocimiento", Dir. L. Petrucci, presentado en FCE-UNER nov-2001.

²³ "Problematización no quiere decir representación de un objeto pre-existente, ni tampoco creación por medio del discurso de un objeto que no existe. Es el conjunto de las prácticas discursivas y no discursivas lo que hace entrar algo en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto de pensamiento (ya sea bajo la forma de la reflexión moral, del conocimiento científico, del análisis político, etc.)." (FOUCAULT, M. (1991) "El interés por la verdad" en *Saber y Verdad*, Madrid, La Piqueta, p. 231-232.

²⁴ "Hay multiplicidades que no cesan de desbordar las máquinas binarias y que no se dejan dicotomizar. Por todas partes hay centros, centros como multiplicidades de agujeros negros que no se dejan aglomerar. Líneas que no tienen nada que ver con el trayecto de un punto y que se escapan de la estructura (...) fisuras, rupturas imperceptibles que rompen las líneas, aunque estas reaparezcan en otra parte...." (DELEUZE, G y PARNET, C (1997) *Diálogos*, Valencia, Pre-textos, p.32.)

²⁵ "¿Con qué lenguaje, con qué referencias, con qué signos decir/intercambiar/compartir la experiencia subjetiva que atraviesa la relación de conocimiento? Hablar acá de experiencia subjetiva no implica recaer en viejas polarizaciones (la vivencia subjetiva como lo opuesto a las regularidades objetivables) ni en lecturas románticas (el lenguaje de lo íntimo, de lo 'propio' en oposición a lo institucionalizado). La experiencia subjetiva es movimiento que se recupera en el lenguaje y también relato que da lugar y tiempo a una conmoción, mutación, transformación de 'lo que se es'. (...) El sujeto es textura, tensión entre efectos y afecciones, encuentro y repetición de intensidades siempre resingularizadas. Su 'unidad', si la hay, pertenece al tiempo en que esta experiencia se dice." (PETRUCCI, L.– BRITOS, M.P. – BARBAGELATA, N. y cols. "Modos de autorización y relaciones de conocimiento", en *Revista, Ciencia, Docencia y Tecnología* N° 35, UNER, 2007, p.122-123.

²⁶ Compilación de las publicaciones digitales del *I Encuentro Nacional: La problemática del ingreso en las carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en las Universidades Públicas*. U.N.C. set/2004; el *II Congreso Internacional de Educación –UNL–oct 2004*; el *IV Encuentro Nacional y Latinoamericano La*

Universidad como objeto de estudio U.N.T. oct/2004; el *"I Congreso de Lecturas Múltiples"*, FCE-UNER y Subsección Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina, Paraná, nov/ 2005 y las *Jornadas de Lectura y Escritura del Litoral* –UNL–set/2006.

²⁷ Para sintetizar aquí la enunciación de esta perspectiva, acudimos a algunos textos específicamente referidos a la problemática en cuestión. Entre ellos cabe mencionar: CARLINO, P. *Escribir, leer y aprender en la universidad*, FCE, Buenos Aires, 2005 y MANNI, H. *Lectura y escritura de textos académicos para el ingreso*, Santa Fe, Ed. UNL, 2006

²⁸ En este punto incluimos una acepción de esta noción definida por P. Carlino en estos términos: «Las 'prácticas discursivas' son lo que ciertas comunidades hacen con el lenguaje (incluyendo cómo lee y escriben), en determinados contextos y según ciertos propósitos. Este quehacer habitual de las comunidades discursivas genera expectativas entre sus miembros que deben atenerse a los modos esperados de usar el lenguaje en su seno, acorde a ciertos valores y supuestos epistémicos.» CARLINO, P., op. cit.p.12.

²⁹ Carlino concibe la alfabetización académica como «conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad(...).proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.(...)La fuerza del concepto de *alfabetización académica* radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir – de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización sea una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre» Op.cit.p.13-14.

³⁰ ARNOUX, E. – Conferencia - *Jornadas de Lectura y Escritura del Litoral* – UNL – set/2006.

³¹ PIPKIN, M. – Conferencia - *Jornadas de Lectura y Escritura del Litoral* – UNL – set/2006.

³² DORONZORO, M.I. "La lectura en la universidad y la mediación docente". Ponencia presentada en *Jornadas de Lectura y Escritura del Litoral* – UNL – set/2006.

³³ PALOU DE CARRANZA- Conferencia- *Jornadas de Lectura y Escritura del Litoral* – UNL – set/2006.

³⁴ Cf. VELEZ, G (ENPI-38).

³⁵ ZIMMERMAN, M. Panel- *Jornadas de Lectura y Escritura del Litoral* – UNL – set/2006.

³⁶ Expresión derivada del título de la obra de FOWLER CALZADA, V. *La lectura, ese poliedro*, Biblioteca Nacional José Martí, Cuba.

³⁷ Se alude a la perspectiva planteada por Roger Chartier en la obra que lleva esta frase como título. Cf. CHARTIER, R. (1996) *Escribir las prácticas*, Buenos Aires, Manantial.

³⁸ Recordamos que esta cátedra, que forma parte del Ciclo Introductorio, es el ámbito en el que participamos en calidad de docentes la mayoría de los integrantes del equipo de investigación.

³⁹ Se trabajó sobre un corpus de 96 producciones escritas por los estudiantes.

⁴⁰ Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Laertes. Con los estudiantes se trabajó el texto correspondiente al Capítulo 1: 'Literatura, experiencia y formación' (Entrevista a Jorge Larrosa por A. J. Da Veiga)

⁴¹ Compilación de 107 párrafos, cada uno de los cuales comprende a el o los fragmentos seleccionados del texto escrito por un estudiante. Este material está disponible si hiciera falta su consulta, empero, dado que no contamos con medios para hacer pública su consulta, en este análisis obviaremos las referencias detalladas de las fuentes de cada cita.

⁴² Las reuniones tuvieron lugar hacia la finalización del ciclo lectivo; en ellas participaron de doce estudiantes de primer año. El punto de partida para el diálogo fue la presentación de papeles con frases sueltas extraídas de los textos que ellos habían escrito durante el primer cuatrimestre en el espacio de Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual:

- "Las preguntas no sólo surgen al final, sino que van apareciendo en el medio, adelante y atrás de cada momento en el que vamos leyendo".
- "Lograr una conexión entre el libro y nosotros".
- "El libro fue justo lo que me faltaba..."
- "Encuentro un mensaje que me obliga a repensar mi vida".
- "La lectura ofrece un viaje de formación y de transformación".
- "Generar el propio punto de vista".
- "Adquirir sus términos y construir, con sus ideas y las mías".
- "Ponernos un una situación de intelectuales y críticos".
- "Es muy frustrante leer y no entender".
- "Condimentar con un poquito de subjetividad".
- "Subrayando tiras de ideas me manejé más cómoda".
- "Fue una experiencia que marcó un comienzo".
- "Me ayudó a tener una comprensión plena y acabada".
- "El lector debía tener ciertos conocimientos que yo no tenía".
- "Ver determinadas cosas de otro modo".
- "Cada cual lee a su manera".
- "Con los textos académicos mi relación siempre fue más distante".
- "Concentración/ análisis/ interpretación/ reelaboración responsable".
- "Se generaban encuentros no muy amistosos entre el texto y mis ideas previas..."
- "Uno lee también según su cultura".

-
- “Hacerlas mías de manera crítica”.
 - “Hacer textos en base a otros textos”.
 - “La lectura es la producción de un texto propio”.
 - “Que cada lector descubra lo que en realidad el texto quiere decir o transmitir”.
 - “Los textos que atrapan...”
 - “Dar con el texto justo”
 - “El libro me abrió esa ventana...”
 - “Dejo que el libro me enseñe algo, que me produzca un movimiento”.

La idea era que estas frases actuaran como disparadores para realizar sus consideraciones acerca de las prácticas y experiencias de lectura. Los estudiantes tomaron algunas de ellas –no todas- y las incorporaron al diálogo como introducción de sus propios comentarios.

⁴³ Preferimos hablar de ‘punto de experiencia’ y no de ‘punto de vista’ para mantener la complejidad de aspectos implicados en las relaciones de lectura.

⁴⁴ Nos permitimos aquí vincular este núcleo de análisis a los señalamientos de Hans-Georg Gadamer, uno de los autores a los que hemos recurrido asiduamente para encontrar claves que permitan analizar las prácticas de lectura. Y es que Gadamer no sólo ofrece elementos teóricos para pensar la vinculación entre lectura, traducción y diálogo sino que ha ‘actuado’ en esa dirección a la hora de exponer sus propias relaciones de lectura. Esta experiencia se hace peculiarmente explícita en el libro *¿Quién soy yo y quién eres tú?* en el que expone su lectura del poema ‘Cristal de aliento’ de Paul Celan. (Cf. GADAMER, H-G *¿Quién soy yo y quién eres tú?* Barcelona, Herder, 1999).