

Prácticas / políticas de lectura.*

María del Pilar Britos – Silvina Baudino – María.Cecilia Azzolino

Leer es articular estrategias discursivas en un movimiento doble: de parte del texto, ofrecer la posibilidad de aproximaciones interpretativas que cooperen con su propuesta significativa; y de parte del lector, poner en juego ciertas opciones / decisiones / acciones que responden a las posibilidades del texto y al propio proyecto de lectura¹. Así, 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 proferido y los efectos comunicativos que alcanza una lectura históricamente limitada.

¿Por qué “prácticas” y no “procesos” de lectura?

Hablamos de “prácticas de lectura” -y no de meros “procesos” (de comprensión, de interpretación, de aprendizaje)- ya que se trata de experiencias que deben ser abordadas reconociendo la complejidad de relaciones que se ponen en juego en los trayectos de formación que han pretendido « organizar », « regularizar » nuestros modos de lectura².

Explicitemos muy brevemente esta diferencia:

En general hablamos de « procesos » cuando pretendemos observar / analizar las líneas que conforman, en un tiempo más o menos 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

* Texto presentado para su publicación como uno de los capítulos de la tercera edición (ampliada) del Módulo Trabajo Intelectual del Curso de Formación docente “Orientación para el Estudio y el Trabajo” (ISBN en trámite). EDUNER- Concepción del Uruguay, octubre de 2007.

¹ Tal como plantea Eco, entre estas estrategias discursivas es de destacar que algunos textos ofrecen la posibilidad de recibir interpretaciones diversas y también se ofrece a la pretensión de una interpretación unívoca; de la iniciativa del lector depende el mantenerse en una u otra tendencia. Ciertamente, estas posibilidades de interacción encuentran numerosas confirmaciones en distintas escenas de la historia del pensamiento, de la literatura, de la filosofía; pero cuando la lectura se instala en el espacio académico, esta intencionalidad del lector suele ser reemplazada por la direccionalidad de una consigna propuesta por otro (otro docente o intérprete autorizado).

² Retomamos aquí la noción foucaultiana de ‘prácticas’ para referirnos a la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen. (Véase, CASTRO, E. *El vocabulario de Michel Foucault*, U. N. Quilmas, Bernal, 2004, p. 274.)

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–.

¿Por qué hablar de prácticas y políticas de lectura?

Nuestros *modos de leer* tienen que ser comprendidos como jugadas que nos permiten participar en un espacio en el que se han ido pautando las condiciones para el desenvolvimiento de movibilidades específicas y vinculaciones múltiples. Es interesante realizar un recorrido de ‘las prácticas de lectura’ para identificar en ellas las figuras ‘fijadas’ y las escenas ‘normalizadas’, pero también para reconocer, junto a ellas, aquellas otras figuras y escenas que hablan de experiencias plurales, experiencias que a menudo se excluyen –son excluidas o se auto-excluyen– por considerarse que no corresponden, que no son pertinentes al campo.

La cuestión es cómo se decide qué prácticas “corresponden” a la escena normalizada y cuáles no... En otras palabras, podemos hablar de una programación “política” de las prácticas de lectura.

Veamos. Si hablar de “prácticas de lectura” nos permite realizar un recorrido de las figuras normalizadas y de lo que queda excluido de esta escena, referir ahora a “políticas de lectura” implicará reconocer que estas prácticas forman parte de *estrategias* que se fueron permitiendo, *autorizando* a partir de ciertos discursos y no de otros. Y este tema de la “habilitación” (y su contracara “in-habilitante”) es una cuestión política.

En el comienzo de este texto hablamos de los efectos heterogéneos, multiplicadores que una práctica lectora puede impulsar. Ahora bien, para movilizar y habilitar la amplitud de “lo que se puede decir” en la práctica lectora es preciso que la diferencialidad se diga en tanto tal, que *tome* la palabra. En palabras de Rancière... “*el “tomar la palabra” no es conciencia y expresión de un sí mismo que afirma lo propio. Es ocupación del lugar (...) expresarse como diferencia de una subjetivación a una identificación. La misma inscribe un nombre de sujeto como diferente a toda parte identificada de la comunidad.*”³

Las formas de esta experiencia, entonces, *difieren* de las identificaciones fijadas y normalizadas en el contexto. No será fácil, por lo tanto, sostenerlas. Es en relación a esta capacidad / a este poder de producir transformaciones –o desestabilizar lo con-venido– que hablamos de políticas y no sólo de prácticas. Y será también una cuestión ‘política’ la decisión de *habilitar* un espacio y un tiempo para que estas experiencias también puedan armar sus “estrategias” e inscribir *diferencia*.

¿Política o policía?

Jacques Rancière establece una distinción que puede ayudarnos a remarcar la fuerza transformadora de estas experiencias: el gesto de diferir es “político” y, contrariamente, será llamado “policial” el régimen que tiende a impedir toda perturbación del orden.

³ RANCIÈRE, J. *El desacuerdo*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1996, p. 53.

*“La subjetivación política produce una multiplicidad que no estaba dada en la constitución policial de la comunidad, una multiplicidad cuya cuenta se postula como contradictoria con la lógica policial”.*⁴

Particularmente, la cuestión de la lectura en la academia forma parte de discusiones que enfrentan lógicas policiales a políticas de lectura: de hecho, haciendo pie en la lógica del currículum normatizado, las políticas de la academia tienden a comunicarse en los términos propios de un régimen policial que va a tratar de mantener bajo control la movilidad de las posiciones subjetivas implicadas en las prácticas de lectura y de escritura. Este control va construyendo un “sujeto de conocimiento escolarizado” que sólo se anima a jugar determinadas estrategias intelectuales (dejando librados al olvido otros movimientos subjetivos que provoca el acto de conocer) en una relación que no escapa a la expectativa hegemónica de su “saber hacer”.

Lógica policial y desarrollo tecnológico

Ahora bien, esta lógica policial hoy padece grandes problemas de funcionamiento. Existe una crisis que afecta a la significación social del conocimiento y a la valoración de la educación en general. Como parte de este gran problema de legitimación nos encontramos con la preocupación por mantener el programa que hasta hace poco tiempo configuró el modo de producción de la cultura letrada asimilando las transformaciones que se han ido produciendo a partir de los nuevos modos de lectura y escritura potenciados por los avances de las tecnologías en el campo de la comunicación.

Este es un contexto de cambio en el que comienzan a operar mutaciones significativas en los modos de escritura: aparecen nuevos formatos y medios, nuevos géneros y nuevas condiciones y modalidades de lectura y lectoescritura.

Cuando de manera dominante los procesos de comunicación y las dinámicas de generación, circulación y reproducción de conocimientos están mediados técnicamente; cuando los soportes, lenguajes, espacios, instituciones y figuras institucionales tradicionales dejan de ser los elementos privilegiados en las dinámicas de acceso a los saberes, son necesarios una reflexión y un estudio sobre los rasgos diferenciales y las especificidades que asumen las escenas de lectura y las prácticas intelectuales.

Un aporte importante para el análisis de esta problemática se encuentra en la obra de Jesús Martín Barbero, quien se ocupa de explicitar la distancia aparentemente infranqueable entre los códigos de la cultura adolescente y las prácticas que organiza un discurso de la cultura letrada cuya lógica es incapaz de pensar la raíz histórica de las regulaciones que ella misma establece.

Es preciso crear una nueva dimensión “política”, ya que:

“Hoy nos encontramos con un sujeto mucho más frágil, más quebradizo, pero paradójicamente mucho más obligado a asumirse, a hacerse responsable de sí mismo, en un

⁴ Idem.

mundo en el que las certezas en los planos del saber, como en el ético o el político, son cada vez menores."⁵

Barbero parafrasea a Descartes para reconocer la "brecha" presente entre los cánones de la cultura letrada y una figura del sujeto de conocimiento: *"el sujeto real que habita nuestras escuelas primarias, secundarias y universitarias no tiene nada que se asemeje a la estabilidad del sujeto cartesiano"*⁶.

Hablar de políticas de lectura hoy implica un juego subjetivo –singular y colectivo– que tiene que ver con la capacidad de razonar / juzgar / justificar, pero también y primeramente con un mirar / sentir / valer que se articula en los modos / lenguajes propios del habitar cotidiano fuera de las instituciones educativas.

La productividad política del "hipertexto"

La actualidad de nuestras prácticas de lectura está habitada de discontinuidades e incertidumbres... sus trayectos ya no pueden ser aprehendidos contando con las estabilidades de sus centros y márgenes... el juego parece ser otro y nos exige reconocer los movimientos en la trama textual que las prácticas de lectura producen y habilitan.

Intentando dar cuenta de las formas de recorrido de esta trama, George Landow retoma la expresión "hipertexto", que Theodor Nelson acuñó para referirse a *"una escritura no secuencial, a un texto que bifurca, que permite que el lector elija (...), se trata de una serie de bloques de texto conectados entre sí por nexos, que forman diferentes itinerarios para el usuario"*⁷.

El hipertexto fragmenta y dispersa el texto de dos maneras afines. Primero, suprimiendo la linealidad libera los pasajes individuales de un único principio ordenador: la secuencia. Y luego, destruye la noción de texto unitario y permanente. De esta manera, proporciona un sistema cuyo centro de atención provisional depende del lector, de su tiempo, de su cuerpo, de su espacio. A medida que el lector se mueve por una red de textos, desplaza constantemente la mirada o el hilo organizador de sus prácticas, construyendo una narrativa en perpetua formación según el propio trayecto de lectura.

Desde otra perspectiva pero con un énfasis similar, Michel Foucault afirma que *"las fronteras de un libro nunca están claramente definidas" ya que se encuentra "atrapado en un sistema de referencias a otros libros, otros textos, otras frases: es un nodo dentro de una red...una red de referencias"*⁸.

Jacques Derrida nos señala que esta forma de textualidad *"nos obliga a extender... la noción dominante de texto para que deje de ser una recopilación acabada de escritos, un contenido encerrado en un libro o entre sus márgenes y se vuelva una red diferencial, un tejido de huellas que eternamente se refieren a algo distinto, a otras huellas diferenciales"*⁹.

⁵ BARBERO, J.M. "Saberes hoy: disseminationes, competencias y transversalidades" en Revista Iberoamericana de Educación N° 32 mayo –agosto 2003.

⁶ Ibídem

⁷ Nelson, T. *Literary Machines* (Swarthmore, Pa., publicación propia, 1981), pág. 2.

⁸ Foucault, M. *La arqueología del saber*, Siglo XXI, México 1970, pág. 23.

⁹ Derrida, J. "Living On", trad. James Hulbert, en *Deconstruction and Criticism*. Londres, Routledge y Kegan Paul, 1979, págs. 83-84.

Derrida también enfatiza la apertura textual, la intertextualidad y la indistinción entre lo interno y lo externo a un texto dado. Para este autor sólo una nueva forma de texto – efectuada a partir de “unidades discretas” de lectura- será más rica, más libre, más fiel a nuestra experiencia potencial, y tal vez a una experiencia real aún desconocida.

A partir de estas consideraciones resulta interesante pensar qué les sucede a los lectores al moverse en un tipo de textualidad no regida principalmente por una linealidad que implica un comienzo y un final determinados.

Los modos de subjetivación como experiencia de la diferencia

El trabajo de la “diferencia” en los trayectos hipertextuales de las prácticas de lectura es importante, ya que puede acercarnos al acto de “diferir” –político- del que hablaba Rancière. La fuerza de esta “red diferencial” es que en ella los sujetos vamos probando distintas *formas de experimentar y de experimentarnos*.

«Leer es entonces una decisión que pone en juego la relación que tenemos con nuestra propia lengua, es decir, nuestro propio ser en tanto que seres históricos. Si tomamos nuestra lengua como un mero instrumento de comunicación, si creemos que ya estamos en casa en nuestra propia lengua, si solo leemos lo que sabemos leer y que se somete sin violencia a nuestros esquemas habituales de comprensión, entonces no leemos en absoluto porque no somos capaces de una confrontación crítica que nos ponga en juego a nosotros mismos, porque ya no somos un diálogo, porque en nosotros mismos ya se ha cerrado el cuestionamiento de lo que somos.»¹⁰

Precisamente, frente a los textos, las prácticas de lectura son modos de *subjetivarnos*. Ellas implican un movimiento singular de creación, al decir de Michel Foucault, un “modo de subjetivación”:

¿Qué entendemos por modos de subjetivación?

Es 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.

Explicitemos brevemente los presupuestos contenidos en esta afirmación:

En primer lugar, entendemos que ya no cabe considerar a los sujetos –los otros / nosotros mismos- como si se tratara de sustancias con una identidad que es su esencia. No habría aquí ninguna potencialidad esencial que se despliegue de forma creciente en un programa formador. Ya dijimos, no procesos, sino prácticas.

Foucault, entre otros, sostiene que el sujeto “*no es una sustancia. Es una forma, y esta forma no es sobre todo ni siempre idéntica a sí misma*”¹¹

Hablaremos entonces de ‘modos de subjetivación’ para reencontrar en las experiencias de lectura esta condición de existencia de quien es / vive *dándose una forma*, es decir, *difiriendo* de lo que ya era.

Si hablamos de “diferir”, entonces, estamos refiriendo a una práctica política: el movimiento de subjetivación no estaría manifestando / reforzando una identidad subjetiva

¹⁰ LARROSA, J. *La experiencia de la lectura*, Barcelona, Laertes, 1998, p.369.

¹¹ FOUCAULT, M. *Dits et Écrits*, T. IV, París, Gallimard, 1994, p.718

previamente constituida sino, al contrario, se trata de una posibilidad de producción y de reconocimiento que se configura y se dice en el mismo movimiento.

Precisamente, la perspectiva de pensar las prácticas de lectura en tanto “modos de subjetivación” implica reconocer la presencia de ciertos movimientos, de transformaciones en los ‘ordenamientos lectores’ que marcan cierto juego de posibilidades de lectura.

De normalizaciones y experiencias

Los espacios académicos normatizados luchan por legitimar formas unívocas de lecturas, donde todo aquello que no entra en la lógica programática es considerado un resto/un residuo inútil en los procesos de formación serios. Se habla de ‘imposibilidad’ de leer, de estudiar, de pensar... Y desde cierta figura de la relación de conocimiento entendida como copia, como esfuerzo por adecuarse a un orden puesto ante los ojos, se piensa que leer es descifrar, y que descifrar es atravesar las marcas o significantes en dirección hacia el sentido o hacia un significado. Sin embargo, las experiencias subjetivas de lecturas van dando cuenta de los límites de todo texto; hay un momento en que leer consiste en experimentar que el sentido no es accesible, que no hay un sentido ‘taponado’ detrás de los signos, que las nociones tradicionales de lectura no resisten ante la experiencia de las tramas textuales, y, en consecuencia, lo que se habilita no es un desciframiento de signos sino una experiencia diferencial, que va dando cabida a modos de subjetivación que autorizan jugadas políticas singulares: posiblemente sea este posicionamiento el que, desde algunas perspectivas se ‘interprete’ como imposibilidad de leer, de estudiar, de pensar desde cánones que están pre-establecidos para que la subjetividad lectora se ordene ‘seriamente’, se a-venga a los cánones que lo esperan en tanto ‘alumno’ (y no estudiante)¹².

Existe, según Derrida¹³, la necesidad de una resistencia inevitable: leer es también resistir. En tanto experiencia de lectura, la relación con un texto supone una operación de resistencia/hacer la prueba del hecho de que el texto resiste. Existe la resistencia de un texto; y se puede resistir a la resistencia. Partiendo de entender por resistencia la permanencia, la estructura de la marca, que no es un signo, que no es algo que se deja borrar, transgredir, verter hacia el sentido; la estructura de la marca es algo que permanece, con una permanencia que no es la del cuerpo escrito; es la permanencia de la marca, que hace que todo texto resista, que no se deje apropiar. Un texto dice siempre más o menos de lo que habría debido / querido decir, y se separa de su origen; en consecuencia, no pertenece ni a su autor ni al lector. La relación con un texto es una relación necesariamente conflictiva, polémica: una relación de fuerzas. Nos encontramos aquí en medio de una resistencia irreductible que no es solamente resistencia académica; es una resistencia subjetivizante¹⁴.

He aquí algunos trazos de aquellas prácticas que se constituyen entre experiencias lectoras, que reivindican lugares sin normalizarlos; experiencias que no se subordinan a una mayor o menor ‘cantidad de práctica’ / a una mejora práctica (en tanto hacer pragmático).

Leer es hacer experiencias de subjetivación, es un modo de habitar la existencia en un espacio tiempo con otros, y la imposibilidad (que ya no es la anunciada más arriba) es justamente su reverso: al querer determinar/atrapar en unos conceptos estos modos de

¹² A-lumno... el que carece de luz...

¹³ Derrida Jacques, *Resistencias del psicoanálisis*, Paidós, BsAs, 1998

¹⁴ Derrida Jacques. *Mal de archivo. Una impresión freudiana*, Trotta, Madrid, 1997.

subjetivación que escapan a cualquier determinación, lo que se produce son acontecimientos experienciales que des-bordan/des-marcan o si se prefiere, re-bordean/re-marcan los modos de leer diferenciales de las prácticas políticas de lecturas.

El desafío político de dar “visibilidad”...

A través de este texto sólo hemos intentado una lectura... esto es, un gesto capaz de dar nueva visibilidad a las prácticas de lectura, que hoy están marcadas tanto por la ‘figura escolarizada del sujeto de conocimiento’ -que sigue naturalizada en la academia- como por una pluralidad de experiencias que se están produciendo ‘a la vez’ como nuevas prácticas de lecto-escritura. Estas configuran un panorama más amplio que exige reproblematicar las lógicas que, de manera implícita o explícita, determinan los límites y las expectativas de los procesos de formación. Se trata de un desafío epistémico, pero también político: mantener la visibilidad / enunciabilidad de ciertas prácticas en los cánones del dispositivo normalizado o intentar trastocarlas.

BIBLIOGRAFÍA:

- BARBERO, J.M. “*Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades*” en Revista Iberoamericana de Educación N° 32 mayo –agosto 2003
- CASTRO, E. *El vocabulario de Michel Foucault*, U. N. Quilmas, Bernal, 2004
- CHARTIER, R. *Escribir las prácticas*, Manantial, 1996.
- CULLER, J. *Sobre la deconstrucción*, Madrid, Càtedra, 1982.
- DERRIDA, J. *Mal de archivo. Una impresión freudiana*, Trotta, Madrid, 1997.
- ECO, U. *Los límites de la interpretación*, Ed. Lumen, Barcelona, 1992
- FOUCAULT, M. *¿Qué es un autor?*, México, U.A.Tlaxcala, 1980.
- LANDOW, G. *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Ed. Paidós. Barcelona, 1992
- LARROSA, J. *Experiencia de la lectura*, Barcelona, Laertes, 1996.