

Universidad Nacional de Entre Ríos
Facultad de Ciencias de la Educación
Licenciatura en Comunicación Social

Tesis de Producción
“Lectura y constitución de subjetividades”

Directora: Prof. Silvina S. Baudino

Tesistas: María Cecilia Azzolino
Vanina Mariel Ramallo

Paraná, 07 de junio de 2017

ÍNDICE

A modo de presentación.....	2
-----------------------------	---

PARTE I

1.1.Enfoque Metodológico.....	6
1.2 AGMER Paraná y la formación: Un trabajo con los pies en el aula.....	11
1.3 ¿Qué producción vamos a realizar?.....	13

PARTE II

La lectura y la constitución de subjetividades: algunos aspectos que conforman una mirada poliédrica.....	17
2.1. La lectura en la escuela, la formación y la pedagogía modernas.....	17
2.2. Incertidumbre, pluralidad y sensibilidad en los espacios de lectura.....	22
2.3. Experiencia en la lectura, la subjetividad y el pensamiento.....	27
A modo de conclusión.....	29

La lectura es una actividad discontinua en tanto es un acto de verdadera creación, un acto del pensamiento, un acto de libertad.

(Serrano, 2003)

A MODO DE PRESENTACIÓN

Movidas por el objetivo de realizar un aporte a la problematización de la lectura en tanto práctica en la que se juegan modos de subjetivación, en este trabajo nos planteamos ¿cómo hacer de la lectura una herramienta que contribuya a la formación de sujetos autónomos, críticos y comprometidos? Dado que para ello es preciso reconocer los obstáculos que en algunas prácticas cotidianas obturan esa posibilidad, consecuentemente pensamos en ¿cómo desarticular la concepción reduccionista de la lectura como un mero instrumento para adquirir conocimientos y la del lector como un sujeto pasivo que recibe lo que lee sin problematizarlo?

Trabajar sobre estas cuestiones nos permitirá cumplir el propósito de pensar el lugar de la lectura en los procesos de constitución de los lectores, entendidos como sujetos en constante transformación, cuyas identidades no son fijas sino que devienen a partir del encuentro con los textos. Y como este camino del pensar se acrecienta si se piensa con otros, si se construye en un diálogo compartido a partir de la socialización de ideas, nos propusimos elaborar una publicación entendida como una *comunicación de bien público*, es decir, aquella que posibilita por medio de la puesta en común de mensajes un cambio de actitud mediante la adquisición, modificación o fortalecimiento de un valor importante dentro de la sociedad a la que está dirigida.

Encuadradas en este marco, nos abocamos a elaborar un material que aborde la cuestión de la lectura desde una perspectiva no reduccionista, a fin de romper con la visión instrumental y prescriptiva presente en muchas de las publicaciones que circulan en el ámbito escolar.

Nuestro interés se centra en abordar las prácticas de lectura en el ámbito educativo. Al pensar en los espacios posibles de inserción de nuestro trabajo consideramos que la organización elegida debe cumplir ciertos requisitos: tener llegada a un amplio espectro de docentes, a la vez que una relación de proximidad o cercanía con ellos desde la

horizontalidad. En tal sentido, si bien el Consejo General de Educación y la Fundación BERSA, entidades consideradas en el momento inicial de desarrollo de la idea, cumplían con la primer particularidad, nos pareció que la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos reunía ambos requisitos, sumado a que sus referentes al conocer las escuelas desde dentro pueden constituirse en el eco de otras voces docentes, por lo que decidimos concertar un primer encuentro con sus representantes para evaluar la posibilidad de desarrollar nuestro proyecto allí.

Es por eso que para definir los lineamientos generales de nuestra Tesis de Producción, tuvimos nuestro primer acercamiento con el Secretario de Prensa de AGMER Paraná, Alberto Díaz, y la Secretaria de Formación Pedagógica de esa Asociación, Ana Ponce.

En dicha oportunidad planteamos nuestra idea originaria, que consistía en abordar la problemática de la lectura mediante el diseño de un producto comunicacional en soporte digital al que se pudiera acceder a través de la página de AGMER por su capacidad de llegada en la región. El abordaje de la temática de la lectura les pareció más que interesante, en especial por nuestro énfasis en enfocarla desde una perspectiva no instrumental, reduccionista, prescriptiva ni escolarizante, ya que ellos ven la necesidad de “romper” con este tipo de abordaje presente en muchos de los materiales que los docentes están acostumbrados a utilizar, tales como las revistas "Primer Ciclo", "Segundo Ciclo" y "Educación Secundaria" del Grupo EDIBA, que determinan desde las actividades aúlicas hasta el contenido de los actos escolares.

Sin embargo en relación al soporte a utilizar sugirieron la elaboración de una publicación impresa ya que son partidarios de *volver al papel, a leer, a discutir, al taller*, y en base a su experiencia, *el papel tiene más llegada a los docentes y a las aulas*, e incluso en algunos casos es la única vía posible.

Si bien se conversó acerca de la posibilidad de trabajar con AGMER Central, en la Seccional Paraná nos aclararon que los perfiles de las publicaciones surgidas desde allí, no siempre coinciden con los de AGMER Paraná y en ocasiones su contenido resulta ajeno a la realidad local e incluso desactualizado, dando como ejemplo el caso de la Revista "Presencia".

Los dirigentes de la asociación pusieron a nuestra disposición algunos materiales con los que cuentan, tales como las revistas temáticas que surgieron en ocasión de conmemorarse

los aniversarios del Golpe Cívico- Militar de 1976 y la fecha patria del 20 de Junio. Ambas publicaciones fueron creadas con la intención de constituirse en un recurso que pueda ser trabajado durante todo el año lectivo, independientemente de su anclaje en una fecha o área en particular, ya que el sentido es contribuir a la formación de sujetos comprometidos, con pensamiento crítico. Éstas compilan una serie de fragmentos históricos, relatos de vida, poesías y letras de canciones referidas a los temas en cuestión, con algunas actividades sugeridas, y una de las revistas viene acompañada de un CD que contiene temas musicales, fotografías y un video documental.

Si bien estas revistas cuentan con algunas propuestas de carácter abierto, las mismas funcionan -retomando la expresión de los representantes del gremio- como "disparadores" que no pretenden dar "recetas" a los docentes, sino servir como un material para la propia lectura y reflexión, así como para compartir con sus alumnos, retomando, reformulando y proponiendo sus propios recorridos y actividades según las particularidades de los grupos de estudiantes con los que se encuentren.

Asimismo, remarcaron la importancia de que los docentes lean no sólo materiales diseñados para la enseñanza, sino también que realicen lecturas para su propio enriquecimiento como sujetos educadores, con todo lo que ello implica en el plano personal y profesional.

Interesadas en esa línea de trabajo, nos enmarcamos en ella para realizar un aporte con nuestra producción. Si bien el destinatario pensado inicialmente por nosotras fue el profesor de escuela media, a partir del diálogo con los dirigentes de AGMER Paraná, consideramos la posibilidad de que todos los docentes puedan acceder a esta publicación. La importancia de prestar atención a las prácticas lectoras en todas las etapas se fundamenta en que concebimos a la lectura, además de su innegable rol en la enseñanza-aprendizaje de conocimientos, como una herramienta de formación de sujetos a lo largo de toda su vida.

PARTE I

ENFOQUE METODOLÓGICO

Nuestro planteo consiste en abordar la temática de la lectura desde una perspectiva problematizadora de las concepciones reduccionistas e instrumentales que la *educación bancaria* construyó acerca de ella.

Para ello nos situamos en una teoría de la complejidad que excede el nivel metodológico, a fin de dar lugar a un tipo de pensamiento polifónico y reflexivo, que permita considerar la problemática desde múltiples aspectos, reconociendo la necesidad de trasponer los límites de las fronteras disciplinares para incursionar en diferentes campos y establecer nuevas articulaciones entre los aportes que brindan, intentando inaugurar un “campo de transcomplejidad”¹.

La noción de complejidad tiene en cuenta dos cuestiones vinculadas entre sí: la complejidad empírica, esto es la variedad y cantidad de factores que constituyen un fenómeno; y la complejidad epistemológica, que indica que las relaciones entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento se sitúan en una realidad que no es exterior a ninguno de ellos.

Al reconocer los límites de una racionalidad instrumental que tradicionalmente pensó el vínculo entre método y conocimiento en términos de exterioridad, comprendemos la relación de conocimiento en su carácter de experiencia, haciendo evidente que no se pretende capturar un orden perfecto ni arribar a un saber sistemático capaz de resolver *a priori* las inquietudes que se presentan en la marcha de la lectura. Esta radical imposibilidad de estabilizar el saber acerca de las prácticas de lectura en un nuevo ordenamiento “*ya no se percibe como un defecto, sino como la condición misma del movimiento de la reflexión en una tensión permanente entre la aspiración a una mirada no reduccionista y la constatación de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento*” (Britos, Ugalde y Baudino; 2002: p. 92).

No se trata de sustituir las concepciones y los comportamientos propios del discurso normalizador, excluyéndolo o intentando superarlo en un nuevo ordenamiento, sino de

¹ Aronson, P. (2011). *De la desnaturalización de los conceptos a la naturalización de la sociología*. Trabajo presentado en las IX Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-034/217>.

romper las totalizaciones que han impregnado las prácticas educativas, revisándolas y retrabajándolas en un movimiento que permita el diálogo con lo que han dejado fuera.

Dado que la complejidad “*es una palabra problema y no una palabra solución*” (Aronson; 2011: p. 4), abarca cuestiones relativas a la incertidumbre, la indeterminación y la aleatoriedad, pone en acto la mezcla de orden y desorden, la ambigüedad, la imprecisión y las contradicciones, lo que demanda de nuestra parte el esfuerzo de mantenernos atentas a nuestros propios ordenamientos claros y simplificadores².

Por ende, no basta con atender a lo que aparece como conflictivo, sino que es preciso interrogar también lo que se presenta como ordenado. Jorge Larrosa, uno de los autores que nos acompañan en el interés por pensar las prácticas de lectura y la constitución de subjetividades, reflexiona en un texto sobre lectura y pluralidad: “*¿No será eso pensar? ¿Convertir en problema lo que se da como solución? ¿Convertir en oscuro lo que se da como evidente? ¿Inquietar lo que sabemos (o lo que creemos saber)?*” (2006: p. 11).

El método es así “*una búsqueda de posibles, donde la incertidumbre, lo oscuro, la duda quedan expuestos y actúan como fuerzas movilizadoras que impulsan relaciones diversas en la trama de un juego complejo*” (Britos, Ugalde y Baudino; 2002: p. 101).

Queda expuesto así nuestro posicionamiento, al ubicarnos desde una epistemología de la investigación que plantea la existencia de conocimientos contextualizados y de una perspectiva parcial, haciendo explícitas las concepciones, deseos e intereses presentes en nosotras como sujetos de enunciación. Nuestro trabajo se encuentra motorizado por una búsqueda de conocimiento emancipatorio, adhiriendo a una idea del saber como elemento político.

Desde este lugar escribimos la revista que decidimos llamar “Reescrituras...”, intentando abordar a la lectura en su carácter poliédrico, a partir del acercamiento a autores provenientes de variados campos disciplinares y a referentes en la temática, así como atendiendo a nuestra propia experiencia reflexiva para pensar esta problemática en su interrelación con las condiciones actuales de la escuela, los desafíos que se plantean en la formación docente, las concepciones presentes en la lucha por la definición de la

² Paulo Freire en su “Pedagogía del oprimido” nos advierte acerca de que incluso los oprimidos “alojan” en parte a los opresores, en el sentido de que creen en los mitos contruidos por éstos, por eso resulta imperioso mantener una vigilancia sobre los efectos que ciertas concepciones simplificadoras y reduccionistas aún generan en nuestras prácticas.

comprensión lectora, la relación de la lectura en la constitución de subjetividades y el reconocimiento de diferentes modos de leer.

Conscientes de lo parcial e inacabado de nuestro aporte, la intención de la *pronunciación del mundo* que aquí presentamos es ofrecer algunos elementos que apelen a la reflexión y la apertura hacia las propias inquietudes generadoras de pensamiento de quienes lean nuestro trabajo.

La publicación refleja una visión singular entre otras posibles, no temiendo mostrar una fuerte implicancia de nuestra parte, ya que *“el pensamiento complejo contribuye a forjar un universo donde las decisiones colectivas pasan por el tamiz de la racionalidad científica, pero también por las emociones, la ética y la estética”* (Aronson; 2011: p. 2).

Nuestro acercamiento a la problemática se realizó a partir de un recorrido bibliográfico por libros y revistas especializadas que nos brindaron aportes de diferentes campos, tales como la sociología, filosofía, pedagogía, comunicación y las ciencias de la educación, para abordar esta realidad multidimensional y en constante movimiento. Con esta búsqueda bibliográfica nos propusimos indagar acerca de cuáles son las definiciones y/o problemáticas que se están discutiendo actualmente en el campo, como así también salir al encuentro de categorías teóricas que nos permitan pensar la cuestión desde una perspectiva crítica a partir del establecimiento de nuevas articulaciones. Asimismo este acercamiento bibliográfico nos permitió contar con un acervo de conocimientos necesarios para comprender aquello que surgiese en las entrevistas cualitativas en profundidad y realizar las preguntas pertinentes.

Dichas entrevistas son definidas como

...encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras... (ya que nos interesa saber) lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo. (Taylor y Bogdan; 1992: pp. 101-114).

Entre las ventajas de esta técnica podemos mencionar parafraseando a Valles Martínez (1999), la posibilidad de obtener una gran riqueza informativa, intensa y contextualizada, gracias a su dinamismo y flexibilidad, resultando útil tanto para el momento exploratorio

como para ofrecer el contraste y/o facilitar la comprensión de información obtenida a partir de la búsqueda bibliográfica. Por último, la oportunidad de clarificación de las respuestas y la elaboración de preguntas no previstas en un marco de interacción directo y personalizado.

Bajo el supuesto de que no todos los miembros de una población tienen el mismo valor como fuentes de información, nuestra selección de informantes fue deliberada. Esta estrategia se valió del desarrollo de un perfil de los atributos esenciales que a nuestro criterio debían cumplir estos sujetos, y la posterior búsqueda de una unidad que se adapte a dicho perfil. Goetz y LeCompte definen esta selección basada en un caso ideal- típico como *“un procedimiento en el que el investigador idea el perfil del caso mejor, más eficaz o más deseable de una población y, posteriormente, encuentra un caso del mundo real que se ajusta a aquel de forma óptima”* (En: Rodríguez Gómez; 1999: p. 137). Entre los requisitos mínimos que debe cumplir todo buen informante, Spradley establece el conocimiento exhaustivo y rutinario de una cultura, su implicación actualizada en ella, su interés por la realización del estudio, su buena voluntad para proporcionar información de forma clara y su disponibilidad de tiempo. (En: Rodríguez Gómez; 1999: p.138)

A los fines de nuestra investigación, agregamos criterios que nos ayudaron a definir los dos casos ideales- típicos a entrevistar: por un lado, que revistan la doble participación de educadores y de representantes de los intereses y las preocupaciones del quehacer docente, tal como los dirigentes de AGMER Paraná; y por otro, que, sumado a su labor docente, cuenten con una amplia trayectoria y estudios académicos en la temática de la lectura, como es el caso de la Licenciada Aixa Boeykens.

Elegimos un tipo de muestreo discrecional por ser el que mejor se adapta a las características específicas del trabajo planteado, dado que consideramos que este es el caso en el que *“un grupo de uno puede ser tan esclarecedor como una muestra grande”* (Taylor y Bogdan; 1992: p.105).

Para realizar las entrevistas elaboramos guías que si bien no constituyeron un protocolo estructurado sirvieron como apoyo para recordar todos los temas claves al momento del encuentro, y tuvimos en cuenta las recomendaciones ofrecidas por Taylor y Bogdan (1992) a fin de que los entrevistados se sientan cómodos para manifestar sus experiencias y opiniones: no abrir juicios de valor, permitir que hablen sin realizar interrupciones

innecesarias, prestar atención para saber cuándo y cómo indagar formulando las preguntas oportunas, y ser perceptivas sobre el modo en que las palabras y gestos afectan a los informantes.

Concluidas las entrevistas, intentamos seguir la pista de los temas emergentes, atendimos a las anotaciones realizadas y llevamos a cabo nuevas indagaciones bibliográficas a fin de encontrar o desarrollar conceptos que nos permitieran iluminar las preocupaciones surgidas al momento de cada encuentro, lo que quedó plasmado tanto en nuestro trabajo de investigación como en nuestro producto comunicacional.

AGMER PARANÁ Y LA FORMACIÓN: UN TRABAJO CON LOS PIES EN EL AULA

La Seccional Paraná de AGMER, además de su conocido rol en la lucha por la defensa de las condiciones laborales y salariales de los docentes, tiene un aspecto dedicado a la formación de sus delegados y afiliados, caracterizado por promover una mirada crítica sobre el sistema educativo, brindando a los docentes una formación política que les sirva como herramienta para pensar lo que se hace en el aula cotidianamente. Esta labor se realiza con la ayuda de lecturas no sólo de autores reconocidos sino también de materiales elaborados por quienes trabajan en la asociación, reafirmando la idea de *soberanía pedagógica*. Desde ese lugar plantean talleres y producciones que responden a una dinámica basada en la horizontalidad, ya que se reconocen como parte de un colectivo que está aprendiendo.

En cuanto a los talleres que brindan, se distinguen dos modalidades: una referente a la formación sindical orientada a los delegados, en donde se trabaja la parte normativa, el estatuto, y todo lo que deben saber respecto a su rol y función en la escuela. Por otra parte, se dictan talleres abiertos a los afiliados, como también actividades que surgen a partir de una determinada coyuntura, en las que se invita a especialistas, a fin de realizar un recorrido por las temáticas, ejercitando una lectura crítica.

A partir de las entrevistas cualitativas realizadas a los integrantes de la Asociación, pudimos conocer que sus producciones comunicacionales no tienen una periodicidad definida sino que se editan cuando la relevancia de la temática despierta la voluntad política de llevarlas a cabo, surgen sin la necesidad de que ocurra un evento particular o puntual. La palabra los busca, escriben en torno a las ideas que van apareciendo y las enriquecen mediante un trabajo en equipo, *es como un semillero donde todo florece*. Si bien la Seccional Paraná es una de las que dispone de menores recursos económicos en AGMER por una cuestión política, esto no resulta impedimento para llevar adelante una idea que por sus fundamentos amerite el esfuerzo; al respecto aseveran que *nunca una acción política fue dejada de lado por una cuestión económica, si estamos convencidos se hace, nos*

*endeudamos pero se hace*³. En esta línea, en el año 2016 decidieron adquirir una máquina anilladora que les permita realizar tiradas con esta técnica, aún en blanco y negro en caso de no contar con presupuesto para una mejor calidad de impresión y armado.

El objetivo de esas publicaciones es producir una “onda expansiva” hacia las escuelas del espíritu de debate generado en los talleres, lograr que en las aulas también se hable, que en la sala de maestros y los patios se discuta, se debata, como se hace en la Asociación con los delegados y referentes sindicales, a la vez que los docentes puedan utilizar estas publicaciones como disparadores para trabajar con los estudiantes.

³ Expresiones utilizadas por los representantes de AGMER Paraná en encuentros previos a la entrevista.

¿QUÉ PRODUCCIÓN VAMOS A REALIZAR?

El tipo de producción gráfica que vamos a llevar a cabo es una *revista especializada* dado que tratará un tema en particular como es la lectura y la constitución de subjetividades, y se orientará a un público específico abocado a la materia, en este caso, los docentes de escuelas públicas nucleados en AGMER Paraná.

Decidimos elaborar una publicación de este tipo debido a que nuestro abordaje está orientado a la reflexión y análisis acerca de las concepciones que guían las prácticas de lectura y el lugar que ocupan en las instituciones educativas. El foco de este planteo responde a que, por su fuerte presencia e importancia social, la escuela marca significativamente los vínculos que tendrán los sujetos con la lectura no sólo dentro del aula, sino en todos los ámbitos y a lo largo de toda su vida.

El nombre de la revista *Reescrituras. Una mirada poliédrica acerca de la lectura* surge de la necesidad de volver a escribir lo ya escrito acerca de las prácticas educativas, de repensar y cuestionar los lugares comunes y las concepciones fundantes cristalizadas, desde una mirada plural.

La idea de que su nombre esté conformado por un título y un subtítulo tiene que ver con la intención de habilitar una continuidad en las futuras publicaciones de AGMER Paraná, es decir, que este ejemplar pueda constituirse en el primero de una serie dedicada a reflexionar y reescribir acerca de otros temas vinculados a la educación, conservando el nombre *Reescrituras*, y modificando en cada número los subtítulos de acuerdo a la temática elegida. Tomando en cuenta las consideraciones enunciadas por Guillermo Caro (1995), definimos las características que tendrá el producto comunicacional elegido. En relación a su cobertura será selectivo, respecto a su frecuencia, será editado por única vez, y en cuanto a la variable geográfica será local, teniendo en cuenta el alcance de la entidad que lo va a distribuir, el apoyo logístico con el que contaremos y la cercanía física al problema.

Esta revista constituye una *comunicación de bien público* dado que nuestra intención es promover una concientización, es decir, formar una opinión a través de valores, lo que a corto o largo plazo lleva a un cambio de actitud, entendido como la disposición del ánimo manifestada exteriormente. Según Mc David y Hervert Harari (1991) en las actitudes se observan tres componentes: “*la creencia o idea, que refiere al conocimiento que posee la*

persona; los valores, al elemento afectivo y la predisposición, al elemento ligado a la acción” (Caro; 1995: p. 13). En el caso de nuestros artículos intentamos apelar a estos tres elementos, utilizando un tono que contribuya a generar empatía en el grupo objetivo, disipando las posibles resistencias y favoreciendo una apertura hacia nuevos modos de ver, sentir y pensar.

Asimismo, al momento de elaborar nuestro mensaje, consideramos los roles de la comunicación que Guillermo Caro enumera como los más frecuentes:

- Informar: dar a conocer algo del tema social tratado.
- Relacionar: establecer un vínculo afectivo o racional entre las necesidades del receptor y las cualidades de la propuesta de bien público.
- Recordar: traer a primer plano de la memoria algo que estaba olvidado o poco presente del problema social tratado.
- Modificar: cambiar la manera de pensar de las personas acerca de ese problema.
- Reforzar: reafirmar lo que la gente ya sabe acerca de la solución de un problema social. (Caro; 1995: p.21)

Las producciones gráficas poseen fortalezas que fueron tenidas en cuenta al momento de tomar la decisión de apostar a una de ellas. Siguiendo a Orlando Aprile (2012) decidimos realizar una revista destacando su *selectividad*, que permite dirigirnos a un grupo objetivo específico, entendido en la materia; su *disponibilidad*, que habilita a que pueda ser leída y releída en cualquier momento, sin importar el tiempo que haya transcurrido desde su edición; su *cobertura*, dado que aunque se trata de un medio gráfico de menor circulación que los de gran tirada, tendrá la particularidad de que en cada escuela puede reproducirse y extenderse hacia todos los lugares y rincones en donde resulte de interés y su *adaptabilidad*, debido a que el tamaño de la revista permite su fácil maniobrabilidad y reproducción.

En cuanto al contenido de la revista, realizamos una serie de artículos que pretenden abordar la compleja problemática de la lectura desde diversas aristas, continuando con el espíritu reflexivo y formativo de las publicaciones que se vienen realizando desde AGMER Paraná.

Nuestra decisión de no incluir propuestas de trabajo estuvo basada en la intención de que cada lector pueda realizar su propia experiencia de lectura sin direccionamientos, conscientes de los diferentes contextos y situaciones en los que la misma tendrá lugar, y convencidas de que al no estar orientados por actividades sugeridas, los interrogantes y disparadores que surjan serán los propios de cada lector, siguiendo el pensamiento expresado por Paulo Freire en su libro “Pedagogía de la pregunta”.

Los artículos y entrevistas se complementan con algunos decires paratextuales que constituyen un aporte a la temática desde diferentes campos, permitiendo multiplicar la reflexión desde lo creativo y lo poético.

PARTE II

LA LECTURA Y LA CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDADES ALGUNOS ASPECTOS QUE CONFORMAN UNA MIRADA POLIEDRICA

La lectura en la escuela, la formación y la pedagogía modernas

A pesar de que muchas veces la escuela es vista como una institución simple y perenne, cuasi natural, ésta se caracteriza por su historicidad y complejidad. Por tanto, resulta ineludible para pensar la relación entre las prácticas de lectura y la constitución de subjetividades revisar el rol y las características de la escuela en tanto lugar privilegiado en que ello acontece, y los rasgos que adoptó la formación docente en su instancia fundante.

Esta última adquiere relevancia en tanto en el proceso continuo de formación los educadores no sólo se nutren de conocimientos disciplinares y pedagógicos, sino que también van definiendo y redefiniendo su subjetividad docente.

Dado que al docente se le encarga la importantísima labor de la transmisión cultural, la viabilización de las condiciones para que sus alumnos se formen como sujetos críticos, reflexivos y comprometidos, dependerá de cómo se sitúe como sujeto-docente y consecuentemente del vínculo que pueda establecer con ellos.

Las primeras escuelas normales orientadas a la formación de maestros, se crearon durante la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento, siendo pionera la Escuela Normal de Paraná, creada en 1870, a la que le siguieron cientos de ellas en todo el país. Esto respondió a la necesidad de imprimir un fuerte impulso a la educación, intentando revertir la falta de maestros idóneos y de instituciones capaces de formarlos.

El sistema educativo persiguió el ideal de formar ciudadanos en un contexto de conformación de un Estado- Nación integrado por una población mayoritaria de inmigrantes portadores de culturas e idiomas diversos, y a la necesidad de sistematizar y transmitir la acumulación de saberes que la creciente división del trabajo requería. La escuela se concibió como el ámbito de trasmisión y difusión del saber y la cultura legítimos.

Esta institución, nacida bajo el manto del paradigma positivista, se ofrecía como modelo a seguir por todas las demás, intentando homogeneizar la formación, mediante la determinación de los contenidos curriculares y la metodología con que éstos se enseñaban,

estableciendo una forma “natural” y “normal” de aprender y de enseñar, un modo de instruir definido por José María Torres, quien fuera Director de la Escuela Normal de Paraná, como “comunicar sistemáticamente ideas, conocimientos o doctrinas” (Dozo; 1983: p. 124)

El pensamiento positivista consideraba como base del conocimiento al modelo experimental, y al saber pedagógico como un conjunto de teorías aisladas, reducido a una preocupación por las técnicas áulicas.

La escuela moderna instauró un proceso de institucionalización a partir de la norma, la disciplina, y el principio de autoridad. El formato escolar se caracterizaba por la uniformidad, la gradualidad en la enseñanza, la evaluación y calificación, la regulación por parte del Estado, la organización del tiempo y el espacio, la distribución de posiciones de saber y no saber, el cumplimiento estricto de planes y programas de clases, las relaciones de autoridad, todo ello dirigido al logro del control del saber.

Reconociendo que saber y poder se encuentran indisolublemente unidos, queda claro que este control del saber resultaba necesario para lograr el anhelado disciplinamiento social tendiente hacia la formación de “buenos ciudadanos”, con “conciencia nacional” y útiles para ocupar las posiciones demandadas en el mundo del trabajo. Este régimen de prácticas de escolarización producía un determinado tipo de sujetos al que Alejandro Cerletti denomina sujetos pedagógicos, realizando una crítica a esta noción comúnmente utilizada para identificar “*a quien aprende o es o está siendo educado: el sujeto del aprendizaje, el educando; es decir, quien es objeto de las teorías y prácticas de enseñanza o educativas en general*” (2008: p. 40). La constitución de subjetividad consistiría aquí en la progresiva asimilación de los saberes y las normas dominantes, en estos sujetos considerados en su individualidad, aunque en términos de Cerletti en estos casos de continuidad en la normalidad no habría, en sentido estricto, ningún sujeto, ya que no se puede sostener ninguna singularidad.

Este sujeto, denominado también *sujeto objetivo*, es homologable al que se conforma en las sociedades disciplinarias, al decir de Foucault, en las que “*el discurso pedagógico constituye y regula al sujeto pedagógico, de acuerdo con el orden, y las posiciones que dicho discurso establece*” (Valera Villegas; 2001: p. 26)

En esta línea, la escuela se ha propuesto crear un orden en el comportamiento individual y en el colectivo que se ha manifestado en muestras disciplinantes tales como el control de la asistencia, formaciones, disposición interna de los salones, exámenes, uniformes, ritos de autoridad, y toda una tradición de pautas de control del cuerpo, de vigilancia y de dominio de la conducta.

El discurso al que hacemos referencia se constituyó en uno de los más influyentes dentro del espacio educativo y cultural, y su influencia asignó sentidos que perduraron a través del tiempo, entre los que se destacan, según la docente Susana Berger, una relación burocrática con el conocimiento, apoyada en una transmisión formalizada, el sentido de un docente funcionario del Estado y el privilegio de pedagogías centradas en el maestro.

Algunos rasgos de esta matriz que se mantienen en el presente, están relacionados con una visión utilitarista e instrumental de la formación; así como con la preponderancia de un saber básico a transmitir, que da predominio a las técnicas de transmisión por sobre los fundamentos y enfoques posibles y diversos del conocimiento (Berger; 2010: p. 17)

Jorge Larrosa plantea que la idea clásica de formación tiene dos caras: *“Formar significa, por un lado, dar forma y desarrollar un conjunto de disposiciones pre-existentes. Por otro, llevar al hombre hacia la con-formidad con un modelo ideal que ha sido fijado y asegurado de antemano”* (1996: p. 21). En su etapa fundacional, la formación docente apuntó a promover maestros conformes a este modelo.

En diferentes momentos en nuestro país la necesidad de un mejoramiento en la profesionalización docente, estuvo y se mantiene ligada a una mayor capacitación en contenidos y métodos. Las reformas impulsadas en las últimas décadas plantearon la necesidad de *“profundizar la formación docente, en términos de elevar la cantidad de años de estudio, de insertar mayor carga horaria dedicada a la práctica profesional, ascender a rango universitario la formación y darle a ésta un carácter de formación continua”* (Berger; 2010: p. 23)

Olvidando algunos aspectos de lo que implica la formación, la trayectoria de un docente podría leerse como un currículum personal en tanto conjunto de actividades que alguien ha

realizado una tras otra a lo largo de la historia, la acumulación de certificaciones, o la referencia a la antigüedad en el sistema. Lo mismo sucede cuando se piensa la trayectoria de un estudiante sólo en el sentido de un recorrido que se modela, como la sumatoria de sus pasos por los distintos niveles del sistema o la muestra que pueda dar de los conocimientos adquiridos.

En ambos casos, la experiencia pierde su carácter singular para entenderse como experiencia acumulada.

En estos procesos de “formación”, la subjetividad queda borroneada, por lo que no sorprende que las concepciones acerca de las prácticas de lectura que han sido fuertemente marcadas por esta matriz, la conciben como una actividad prescriptiva, con sentidos pretendidamente anticipables, apresables y medibles.

Esto responde al interés que ha perseguido la educación moderna de neutralizar la incertidumbre y ambivalencia, de controlar la experiencia de la lectura intentando reducir su multiplicidad y anticipar sus resultados, a través del planteamiento de objetivos, planificaciones y estrategias, proyectos, programas y acciones previstas. Mediante un conjunto de técnicas tendientes a alcanzar un resultado ya previsible, la lectura se convierte en un medio para tal fin, en concordancia con un modelo prescriptivo de formación.

La enseñanza se constituye así en una práctica donde la transmisión de conocimientos, entendida como transmisión bancaria, remite a la imagen de vasijas vacías a las que hay que llenar de contenidos, utilizando la conocida metáfora freireana.

Los aparatos de producción y de transmisión del conocimiento, han apostado por la homogeneidad y estabilización del sentido. Al decir de Jorge Larrosa:

Los aparatos pedagógicos han estado casi siempre comprometidos con el control del sentido, es decir, con la construcción y la vigilancia de los límites entre lo decible y lo indecible, entre la razón y el delirio, entre la realidad y la apariencia, entre la verdad y el error (1996: p. 40)

La lectura es concebida aquí como la comprensión del significado que prevalece en el texto y que se supone refleja las intenciones del autor. El rol del docente sería el de conducir a sus alumnos para que encuentren ese significado, convirtiendo a la lectura en una actividad

reproductora de sentidos. Si bien estos lectores pretendidos por las instituciones son capaces de comprender el sistema formal con el que están contruidos los textos, comentarlos y responder competentemente las preguntas planteadas por los profesores, resultan analfabetos en el sentido de la experiencia en términos de Larrosa, porque lo que leen permanece exterior a ellos, sin atribuirle un sentido en relación a sus propias vidas.

Este modelo de la comprensión es funcional a un sistema escolar teñido de una fuerte pretensión evaluativa, dado que permite hacer visibles de una forma estandarizada si los objetivos previstos desde la mirada del disciplinamiento han sido alcanzados y en qué medida, a fin de poder establecer niveles y problemas de comprensión.

La lectura escolar se plantea como una cuestión de estadios o de progresión hacia mayores y mejores niveles de comprensión y expresión, siendo el parámetro de medida de la buena lectura la posibilidad de comunicar el contenido del texto lo más fielmente posible a su literalidad.

Al respecto, la investigadora Valeria Sardi nos cuenta que en las primeras décadas del Siglo XX en nuestro país el dispositivo instituido como práctica escolar era la *lectura explicada* a fin de lograr una comprensión acabada y totalizadora de los textos literarios, de manera tal de obturar la polisemia e instituir un sentido unívoco en concordancia con el espíritu de nacionalización cultural de la época. Los pasos a seguir para llevar adelante esta práctica de lectura eran:

- 1) lectura en voz alta a cargo del maestro, 2) análisis descriptivo -se prioriza la lectura literal del texto para reconstruir las acciones de las personas, el componente sentimental y moral del texto-, 3) análisis subjetivo -los lectores pueden hipotetizar sentimientos o sensaciones que pudieron haber tenido los personajes pero encuadrándose en las pautas morales y escolares-, 4) análisis de la lectura -los maestros hacen preguntas unívocas para que los alumnos respondan en relación al texto leído-, 5) síntesis descriptiva del asunto -se narra la secuencia de sucesos contada en el relato-, 6) estudio de los motivos -donde se analizan los motivos por los cuales el autor organizó la secuencia de sucesos narrado de manera determinada- y 7) síntesis de los pasos -donde se propone explicar el orden natural del desarrollo y se sistematiza la lectura ordenando los sucesos narrados (2012: p. 37)

El sistema educativo de la época consideró la lengua como soporte y transporte de información, y leer no significó otra cosa que procesar esa información, apropiarse de eso que la lengua comunica. El lenguaje fue concebido como algo idealmente transparente y eficaz, cuya función primordial era la representación verdadera de un estado de cosas.

De este modo, se intentó liberar a la lectura de todo sesgo y traducirla en un lenguaje universal, reduciendo lo que podría tener de idiosincrático y tratando de que funcione sin ambigüedades, implícitos, opacidades ni contaminaciones.

Esta intención de apresar la representación verdadera del mundo tiene que ver con la visión moderna del conocimiento como algo universal, objetivo e impersonal, como algo de lo que podemos apropiarnos y utilizar, que tiene que ver fundamentalmente con lo útil en su sentido más pragmático.

La lectura reducida a un medio para adquirir conocimientos no nos afecta en lo propio puesto que *“después de la lectura sabemos algo que antes no sabíamos, pero nosotros somos los mismos que antes, nada nos ha modificado”* (Larrosa; 1996: p. 16)

Las huellas que ha dejado este discurso perduran en cierto modo aún en la actualidad, no sólo porque se mantiene una autoridad basada en la experiencia que habilitaría al docente a direccionar los procesos de comprensión, sino porque los estudiantes también espejan en cierta medida las posiciones definidas en este discurso. Ajustarse a la norma implica una cierta “economía de fuerzas” de su parte, porque se conforman con alcanzar las metas previstas en las consignas propuestas, apelando a los recursos que faciliten un recorrido “seguro”. Así, el lector escolarizado se sitúa como correlato eficiente de esta lógica⁴.

Incertidumbre, pluralidad y sensibilidad en los espacios de lectura

Pero si bien es cierto que el discurso normalista ha marcado fuertemente a la educación, resonando en cada una de sus prácticas, esta herencia no la agota ni constituye toda su fuerza, puesto que el pensamiento complejo nos permite entenderla como una huella entre otras que coexiste con lo indeterminado, lo inacabado, la contingencia, la ambigüedad y las contradicciones, conformando el carácter poliédrico de esta problemática.

⁴ Britos, M., Castells, M., Herrera, M., y Azzolino, M. (2008). Lectura y lectores. Prácticas y modos de subjetivación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/5, 6-7.

Desde esta mirada, la formación ya no admite ser entendida en los términos antes expuestos, sino que puede plantearse desde otros lugares, tal como propone Jorge Larrosa:

Pensar la formación sin tener una idea prescriptiva de su desarrollo ni un modelo normativo de su realización. Algo así como un devenir plural y creativo, sin patrón y sin proyecto, sin una idea prescriptiva de su itinerario y sin una idea normativa, autoritaria y excluyente de su resultado (1996: p. 21)

La pretendida totalidad con la que se pensó el saber es concebida aquí como una de las diversas formas de racionalidad y, como tal, inscripta en ciertas prácticas que no se miden con una única lógica. Desde este punto de vista, no parece tener sentido anunciar el hundimiento de un largo relato y su sustitución por otro. Más bien intentamos escapar al reduccionismo de una sola racionalidad.

Para ello, consideramos distintas dimensiones de lo pedagógico y del pensamiento acerca de la educación desde lugares diferentes a los dominantes, los cuales han sido configurados por dos discursos hegemónicos: el científico y el crítico. El científico, porque al situarse desde la legitimidad de la ciencia y de la planificación técnica, utilizando el vocabulario de la eficacia, la evaluación, la calidad, los objetivos, los resultados, enuncia aquello que se supone *es* la realidad. El discurso crítico, porque al ubicarse desde la legitimidad de la crítica utilizando un vocabulario de la reflexión sobre la práctica, de las posibilidades, de las finalidades, considera a la educación como una praxis política encaminada a la realización de *ciertos* ideales, determinando así lo que *debería haber*.

El lugar desde el que nos situamos abandona tanto la pretensión de definir una realidad, como de saber cuáles son los ideales universales y el camino que debe transitarse para alcanzarlos. Antes bien, celebramos el carácter incompleto e inacabado del conocimiento y la experiencia de los comienzos antes que la de los fines y las finalidades.

Fernando Bárcena nos invita a pensar la educación como experiencia, remitiendo a tres elementos presentes en la memoria original de lo pedagógico: el comienzo, el viaje y la salida hacia el exterior. La educación así entendida implica una salida hacia un exterior desconocido e impredecible, un viaje en donde no todo puede programarse, posibilitando un nuevo comienzo lejos de las identidades fijas e inmutables.

Aquí, actuar es iniciar algo nuevo, tomar una iniciativa que se despliega más allá del tiempo de quien inicia el primer gesto. Quien suscita la acción, o quien pronuncia la primera palabra, no cierra el discurso, sino que lo abre. Ese nuevo comienzo permite que la educación sea una experiencia relacionada, no ya con los significados pedagógicos dados, sino con la creación del sentido (2006: p. 237)

El profesor Jacques Ardoino se refiere a este camino en construcción permanente con el término de *trayectoria*, como un recorrido que no se modeliza, no se puede anticipar en su totalidad, ni llevar a cabo respondiendo solo a ciertas pautas o regulaciones. No la piensa como un protocolo que se sigue, sino como un *itinerario en situación* donde la interrupción, el atajo, el desvío, también se hacen presentes.⁵

Transitar este camino en construcción implica la producción permanente de sentidos, la lectura de aquello con lo que nos vamos encontrando. En este sentido Larrosa entiende a la formación como lectura:

Todo lo que nos pasa puede ser considerado un texto, algo que compromete nuestra capacidad de escucha, algo a lo que tenemos que prestar atención. Es como si los libros pero también las personas, los objetos, las obras de arte, la naturaleza, o los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor quisieran decirnos algo. La formación implica necesariamente nuestra capacidad de escuchar (o de leer) eso que tienen que decirnos. Una persona que no es capaz de ponerse a la escucha ha cancelado su potencial de formación y de trans-formación (1996: p. 19).

En este escenario se da un movimiento, se despliega un juego en donde la producción de sentidos se hace posible, donde la transmisión no es entendida como un espacio para *hacer algo de alguien* sino como un lugar que intermedia para que el otro se forme, haga experiencia.

⁵ Nicastro, S., y Greco, M. B. (2012). Trayectorias y formación en el contexto educativo. En Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación (23-55). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Una de las condiciones para que esa producción de sentidos pueda darse, es reconocer a quienes nos prestaron y prestan su pensamiento aceptándolo no como imposición u obediencia, sino como aquello que requiere ser modificado y en donde se puede inscribir lo propio según los recorridos singulares.

Dirá Jacques Hassoun que *“la transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permita abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo”* (1996: p. 17), dado que no todos los caminos son iguales y es necesario contar con una flexibilidad que permita afrontar los nuevos interrogantes y desafíos para llevar adelante ese recorrido.

Una transmisión lograda no intenta evitar al otro la propia tarea de búsqueda con la intención de proporcionarle un pretendido espacio de protección y seguridad. Nadie puede ahorrarse la experiencia puesto que es un saber particular y subjetivo.

La experiencia tampoco puede ser anticipada, no tiene que ver con el tiempo lineal de la previsión, de la prescripción, ese tiempo en el que nada nos pasa, sino con el acontecimiento de lo que no se puede pre-ver, ni pre-decir, ni pre-scribir; por eso la experiencia siempre lo es de lo que no depende de nuestro saber, ni de nuestro poder, ni de nuestra voluntad. La experiencia incorpora la incertidumbre, por eso no puede convertirse en un experimento mediante el cual se fijen regularidades y estabilizaciones, haciéndonos creer que la repetición de una secuencia conllevaría el logro de determinados efectos previsibles.

Como la experiencia tiene que ver con el no- saber, con el límite de lo que sabemos, no puede resolverse en dogmatismos ni en imperativos, en reglas para la práctica. Tal dogmatismo en la transmisión se fundamenta en la pretendida autoridad que brindaría la experiencia, como si el hecho de haber transitado por varias situaciones concediera a alguien el poder para convertir su discurso en la única palabra autorizada. Pero el hombre experimentado es justamente quien reconoce que no hay verdades absolutas, aceptando que no existe una autoridad desde la que se pueda establecer qué es lo que se debe decir, qué es lo que se debe pensar y qué es lo que se debe hacer. Sabe que somos seres en situación y en relación con los otros.

Ese modo como los seres humanos nos relacionamos con los demás es la ética, entendida no en relación a las normas y los imperativos, sino como la respuesta responsable que en

cada aquí y ahora ofrecemos al otro en un marco de contingencia, ambigüedad, e incertidumbre. Por eso la educación, si es constitutivamente ética, es una relación de no indiferencia hacia el otro o, si se quiere, una relación de “deferencia”. Una educación al margen de la ética sería un acto “fabricador” o adoctrinador, por eso desconfiamos de todas las éticas que hablan en nombre del Bien, o que creen conocer el Camino hacia la Verdad.

Joan- Carles Mélich Sangrà describe este modo de relación como “*una pedagogía de la responsabilidad, de la oportunidad, de la ocasión, del arte de la improvisación, una pedagogía que sabe tratar a cada persona como seres singulares, únicos e irrepetibles*” (2006: p. 253). Esta *pedagogía del tacto*, que es esencialmente implanificable, implica ser solícito, sensible, perceptivo, astuto, prudente y considerado.

En la enseñanza el tacto depende de la capacidad cultivada de percibir y escuchar a otros, saliéndose de uno mismo y recibéndolos en su alteridad. No es una simple destreza sino que se podría definir como una “preparación para la improvisación” que requiere de una actitud de apertura, ya que no hay manera de establecer *a priori*, mediante una receta, qué comportamiento es el adecuado en cada situación. No hay cabida para las imposiciones. Por ello la apertura de un libro siempre es una convocatoria, y lo que se pide a los lectores es estar dispuestos a aceptar la invitación a entrar en ese juego de modo atento y expectante.

Para que esto pueda darse es necesario adherir a la idea de la lectura como una traducción particular en la que deje de insistirse en la cara externa, pública, eficaz y transparente del lenguaje, y en la que ésta no se piense como una práctica orientada a superar, corregir o remediar la condición babélica de la lengua intentando clausurar los sentidos, sino que, como práctica afirmativa de la diferencia y de la multiplicidad, la traducción insista y profundice las estrategias diseminadoras y pluralizadoras de la lengua.

La invitación es a responder a y hacerse responsable de esta pluralidad, de la extrañeza de la lengua, su confusión e inestabilidad. Lo plural tiene que ver con la constitución relacional de lo que el sujeto va pensando y expresando en relación no solo con lo que el texto dice sino con lo que no dice, porque “*cada palabra dicha tiene siempre un plus de sentido (....) siempre quiere decir más de lo que dice y nunca puede decir todo lo que querría*” (Larrosa; 2006: p. 21), dada la imposibilidad de una traducción literal. En esos silencios de la palabra la interpretación también es posible, allí se abre un espacio en el que el sujeto establece una comunicación sin mediaciones con el mundo y consigo mismo.

Experiencia en la lectura, la subjetividad y el pensamiento

Cada situación educativa es un hecho inédito dado que constituye un encuentro en el que confluyen sujetos y saberes diversos y, por tratarse de un encuentro de multiplicidades infinitas, no es posible prever las consecuencias de lo que allí ocurra. Sin embargo, generalmente la institución intenta disolver lo aleatorio, interpretando desde los saberes establecidos las alteraciones o disrupciones que aparezcan.

El sujeto pensante sospecha de esas explicaciones de la realidad que le son dadas desde lo instituido, asumiendo una actitud abierta y reflexiva que le permite plantearse preguntas que hasta ese momento no habían tenido lugar. Esto es lo que Fernando Bárcena denomina *pensamiento poético*, una experiencia que implica detenerse y atreverse a captar aquello que aparece desde una mirada libre, suspendiendo los prejuicios e introduciendo algo nuevo que rompe con lo establecido.

Es preciso aclarar que el pensamiento aquí no es concebido como un ejercicio de abstracción intelectual que trata de comprender y explicar lo que hay con las categorías existentes, sino “*como alteración de lo dado, como aquel movimiento subjetivo que hace lugar a lo nuevo, desnaturaliza lo ya dado, problematiza lo evidente, interroga, liga lo desligado o despega lo que permanece adherido sin cuestionamientos*” (Nicastro y Greco; 2012: p. 35)

La constitución de subjetividades se da en ese pensar que aparece de la mano de un acontecimiento. El lugar que le otorgamos a la lectura en este trabajo responde a que todo lo que ocurre puede ser considerado un texto, algo a lo que debemos atribuirle un sentido en relación a nosotros mismos (como algo diferenciado de la significación lógica). En esta línea, Larrosa piensa la lectura como

...una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de- forma o nos trans- forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos (1996: p. 16)

La experiencia en tanto padecer no es planificable, por lo que hacer una experiencia implica dejarnos abordar en lo propio por eso que nos interpela de modo imprevisible.

De este modo podemos afirmar que la subjetividad no es inmutable sino un devenir constante en el cual el sujeto se posiciona como sujeto crítico cuando es atravesado por la experiencia, entendida como aquello que nos moviliza al punto tal que resignifica nuestra manera de ver, sentir y pensar, pudiendo transformarnos en una dirección desconocida.

En esta reelaboración de los sentidos, el sujeto se relaciona con lo otro y con los otros no desde los discursos dados, sino desde la sensibilidad, hablando con sus propias palabras, pensando con sus propias ideas y prestando atención al otro en su singularidad. Éste es el modo de relación ético al que nos referimos anteriormente, en donde pensamiento y acción no se oponen, ya que el pensamiento se hace práctica en sí mismo al alterar el orden social establecido.

El pensar poético que habilita la lectura como experiencia, da lugar a la constitución de lo que Alejandro Cerletti denomina *sujetos políticos*, retomando el concepto de política de Badiou, para quien una política que sea digna de ese nombre deberá ser una política de emancipación separada del Estado, ya que “*la política de Estado no hace más que regular la continuidad del estado de las cosas, determinando de antemano los lugares -y los modos de acceso a ellos- que deben ocupar sus integrantes en la continuidad del lazo social*” (2008: p. 59). En tal sentido, un nuevo pensar re-componerá las relaciones alterando las jerarquizaciones existentes entre maestros, alumnos y saberes.

El sujeto político piensa-actúa de una manera diferente respecto de lo que se sabía o esperaba, inaugurando un nuevo comienzo y sosteniendo fielmente sus consecuencias, a fin de evitar que lo nuevo sea obturado por el viejo ordenamiento. El desafío es llevar adelante el cambio, constituyéndose en él.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Guiadas por un genuino interés en la relación entre la constitución de subjetividades y las prácticas de lectura, en este trabajo intentamos hacer un recorrido por las concepciones que nos han marcado históricamente, reconociendo sus límites y planteando los desafíos que esto representa en el campo de la educación.

Para ello nos situamos epistemológicamente desde una perspectiva de la complejidad, que nos permitió hacer lugar a modos de pensar no estructurados por los discursos tradicionales acerca de la lectura.

Al camino iniciado decidimos transitarlo de la mano de otros, otros que en sí mismos ya son multiplicidades, dado que en cada uno de ellos resuenan muchas voces. Por un lado, unos otros que nos acompañaron y guiaron desde los textos, perturbándonos y desestabilizando lo que hasta entonces creíamos saber y pensar. Por otro, con quien elegimos aventurarnos en este trabajo de producción, compartiendo el interés por el tema y la inquietud en la mirada, y en quien descubrimos una escucha y una voz que nos interpeló, enriqueció, nos puso en cuestión, ocupó siempre el lugar de una otredad que nos retó a seguir pensando. Este trabajo nos permitió experimentar durante el tiempo compartido el valor de la pluralidad y del respeto por los diversos sentidos que el otro enuncia, donde la construcción de lo “común” no se redujo a lo mismo ni se tradujo en repetición de lo ya dicho, sino que se constituyó en un acto transformador y multiplicador.

La propuesta es entonces mostrar el recorrido transitado en el que hicimos experiencia, sin pretender imponer una manera de ver y hacer las cosas, valorando la imposibilidad de que la experiencia pueda ser causada, provocada o anticipada.

El desafío es entonces trabajar en pos de una educación fundada en la escucha y la pluralidad, favoreciendo las condiciones para que la emergencia de sujetos críticos sea posible, en un espacio donde la experiencia de la lectura pueda acontecer fielmente a la condición babélica de la lengua, donde no existan respuestas dadas sino un lugar para los interrogantes y las búsquedas de cada uno.

Desde la mirada que adoptamos no sería posible explicar cuál es el recorrido que debería realizarse para formar sujetos lectores políticos en la educación, ya que ello supondría detentar el saber que guiaría de qué modo hacerlo.

Este sujeto es un sujeto por construir, por ello nuestro planteo toma la forma de una invitación a abrir el juego, a dialogar con otros desde la singularidad, en una puesta en común donde lo diverso sea no solo aceptado sino celebrado. Es una convocatoria a tomar la palabra. La nuestra quedará plasmada en la revista, esperando que cada texto se constituya en un pre-texto para que cada lector pueda construir sus propios textos.

Lejos estamos de creer que hemos llegado al final del camino. Es nuestro anhelo que esta tesis de producción se constituya en cambio en un inicio, en el comienzo de un viaje en el cual los lectores puedan animarse a transitar en lo sinuoso, a entrar de modo expectante en lo inseguro, a explorar lo incierto, experimentando un encuentro con lo nuevo donde la lectura poética nos ayude en la tarea de reinventarnos.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Uría, F. (1987). Prólogo La cuestión del sujeto. En *Hermenéutica del sujeto* (7-31). Madrid: ediciones La Piqueta.

Aprile, O. (2012). El mundo de la publicidad. *La publicidad puesta al día* (pp.17-27). Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Aprile, O. (2012). Los medios publicitarios. *La publicidad puesta al día* (pp.49-62). Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Aprile, O. (2012). La publicidad gráfica. *La publicidad puesta al día* (pp.63-79). Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Aprile, O. (2012). Los formatos y los géneros. *La publicidad puesta al día* (pp.157-169). Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Movimiento del normalismo. *Revista Hermes*, 1-19. Recuperado de https://mi.ubp.edu.ar/89B9AFE989F3410EB56D9AA65A474470/LoadFile.do/file=UBP-CG/MATERIAL/201102/cd_GIE-2011-D/GIE-2011-D_spd/modulos/modulo1/contenidos/movimiento%20del.pdf.

Aronson, P. (2011, agosto). *De la desnaturalización de los conceptos a la naturalización de la sociología*. Trabajo presentado en las IX Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-034/217>.

Barbero, J. M. (2003a). Introducción. En *La educación desde la comunicación* (9-18). Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Barbero, J. M. (2003b). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, (17-34). Recuperado de <http://rieoei.org/rie32a01.htm#a>

Bárcena Orbe, F., Larrosa, J., y Mélich Sangrá, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 40 (1), 233-259.

Bárcena, F. (2002). La respiración de las palabras. Ensayo sobre la experiencia de una lectura imposible. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIV (32), 23-38.

Britos, M., Ugalde, M. y Baudino, S. (2002). Saber entre las estrategias de juego. En *Método y juego* (pp. 89-105). Paraná: UNER.

Britos, M., Castells, M., Herrera, M., y Azzolino, M. (2008). Lectura y lectores. Prácticas y modos de subjetivación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/5.

Cattáneo, M. J. (2008) Escenas de lecturas. Modos de leer y modos de subjetivación. En Badano, R. y otras (comp.) *Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad* (p. 215-220). Paraná: UADER- UNER.

Cerletti, A. (2008). Subjetivación: continuidad y transformaciones. En editor, *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. (39-48). Buenos Aires: Del estante editorial

Cerletti, A. (2008). El sujeto educativo y el sujeto en la educación. En editor, *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. (49-63). Buenos Aires: Del estante editorial.

Dozo, L. (1983). Aspectos pedagógicos del positivismo en la Argentina. *Anuario de la Historia del Pensamiento y la Cultura Argentinos*, XVI, 119-127.

Hassoun, J. (1996). Introducción. En *Los Contrabandistas de la Memoria* (pp. 9-27). Buenos Aires: Ediciones de la Flor S.R.L.

Hassoun, J. (1996). Construir una transmisión. En *Los Contrabandistas de la Memoria* (pp. 139-167). Buenos Aires: Ediciones de la Flor S.R.L.

Berger, S. (2010). Formación y trabajo docente. En N. Roselli (Ed.), *Después del Egreso* (9-26). Rosario: el autor.

Diker, G. (2010). Entre la ciencia ficción y la política. Variaciones sobre la desaparición de lo escolar. En *Educación: saberes alterados* (149-163). Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Feldman, D. (2010). Estados alterados en la escuela. Lo que cambia y lo permanece. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: saberes alterados* (135-148). Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Uruguay: Siglo XXI Editores S.A. de c. v.

Freire, P. (2004). Consideraciones en torno al acto de estudiar. En *La importancia de leer y el proceso de liberación* (47-53). México: editorial Capuchinas.

Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gómez, L. y Jódar, F. (2003). Foucault y el análisis Sociohistórico: sujetos, saberes e instituciones educativas. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVI (37), 54-68. Recuperado de

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5977/5386>

- Larrosa, J. (2003). Conferencia: la experiencia y sus lenguajes. En Seminario Internacional “La Formación Docente entre el siglo XIX y XXI”, Ministerio de Educación y Deportes, Argentina. Recuperado de www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- Larrosa, J. (1996). Literatura, experiencia y formación (entrevista por Alfredo J. da Veiga Neto). En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. (15-41). Barcelona: Laertes S.A.
- Larrosa, J. (2006). Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas. Veinte fragmentos (y muchas preguntas) sobre lectura y pluralidad. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 18, 11-27. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19061/16284>
- Madriz, G. (2007). Del padecer en la lectura. Hermenéutica de un lector apasionado. *Revista Pilquen*, IX (4), 1-9.
- Martínez Boom, A. (2010). Alteraciones y diluciones en la educación de hoy. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: saberes alterados* (113-133). Buenos Aires: Del estante editorial.
- Nicastro, S., y Greco, M. B. (2012). Trayectorias y formación en el contexto educativo. En *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación* (23-55). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Reviglio, M. (2008). La emergencia del sujeto en la reescritura de los textos. *La Trama de la Comunicación*, vol. 13, 181-194.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). Selección de informantes y recogida de datos. *Metodología de la Investigación Cualitativa* (pp. 135-142). Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe S. L.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). Entrevista. *Metodología de la Investigación Cualitativa* (pp. 167-182). Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe S. L.
- Sardi, V. (2012). Intersticios y desvíos. Reflexiones en torno a la lectura literaria. *Estudios de Teorías Literarias*, 1 (2), 31-39. Recuperado de fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/viewFile/135/223
- Serrano de Moreno, S. (2003). La lectura como experiencia de formación. *Revista Legenda*, vol. 6 (7/8). Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/search/search>

Silva, R. (2003). La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier. *Revista Sociedad y Economía*, (4), 161-175. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99617936017>

Skliar, C. (2005). *La intimidad y la alteridad (Experiencias con la palabra)*. Argentina: Miño y Dávila S.R.L.

Taylor, S., y Bogdan, R. (1992). La entrevista en profundidad. En *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. (100-132). España: Editorial Paidós.

Valera Villegas, G. (2001). Escuela, alteridad y experiencia de sí. La producción pedagógica del sujeto. *Educere*, 5 (13), 25-29.

Valles Martínez, M. S. (1999). Técnicas de conversación, narración (I): Las entrevistas en profundidad. *Técnicas cualitativas de Investigación Social* (pp. 177-232). Madrid, España: Editorial Síntesis S.A.