

Prácticas de lectura y prácticas de escritura: diálogos epistemológicos

Baudino, Silvina; Friedrich Eleonora; Basso Luciana; Boeykens, Aixa; Gómez, Anabella

Autoras: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Alameda de la Federación 106, (C.P. 3100) Paraná, Entre Ríos, Argentina ¹

Contacto: baudinosilvina@arnet.com.ar

Resumen

En este trabajo nos propusimos realizar una analítica de las prácticas de lectura y escritura en la universidad a través de un recorrido teórico experiencial que atendiera a la posibilidad de visibilizar y enunciar las condiciones epistémicas que determinan las producciones características en el ámbito de las Ciencias Sociales y las Humanidades. Realizamos un estudio de los discursos y las condiciones que configuran y habilitan ese juego relacional conforme a cierta representación de lo que se considera primordial y/o constitutivo en la relación con los textos; y, paralelamente, un archivo de memorias de experiencias de transmisión que dan cuenta de las modalidades de constitución de este juego relacional, con el propósito de interrogar los diferentes modos de relación con el conocimiento desde perspectivas que habilitan otras problematizaciones al considerar que las prácticas de lectura y escritura no constituyen unos movimientos meramente funcionales a la apropiación de conocimientos sino que en ellas se juegan, con modalidades específicas, los procesos de constitución subjetiva propios de los espacios institucionales de formación.

Palabras clave: prácticas; lectura; escritura; episteme; subjetivación

1. Artículo producido en el marco de Proyecto de Investigación PID 3162; "Prácticas de lectura y prácticas de escritura: diálogos epistemológicos"; Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

I. Introducción

El proyecto de investigación desde donde se plantea este trabajo, se propuso realizar una analítica de las prácticas de lectura y escritura en la universidad, específicamente en las carreras de Ciencias de la Educación y Comunicación Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos, a través de un recorrido teórico experiencial y relacional que atendiera a la posibilidad de visibilizar y enunciar las condiciones epistémicas que determinan las producciones características en el ámbito de las Ciencias Sociales y las Humanidades.

Es de destacar que el interés de este trabajo de investigación, ha sido re-problematizar las prácticas de lectura y escritura en tanto estrategias que inciden en la configuración del 'tiempoespacio de formación', para configurar un marco conceptual que sustente la reflexión epistémica de las prácticas de lectura y escritura.

El recorrido de la investigación está sustentado en el cruce entre algunas claves teóricas de la analítica foucaultiana, las prácticas discursivas del campo académico (textos teóricos/epistemológicos), programas de las asignaturas de primer año y las 'escrituras de las prácticas' elaboradas por los estudiantes de primer año de las Carreras de Ciencias de la Educación y de Comunicación Social.

Trabajando desde esas transversalidades nos abocamos a indagar teóricamente las relaciones entre experiencias de formación en relación a diversos posicionamientos epistémicos que juegan en la constitución de los modos de subjetivación, analizando expresiones que permitan pluralizar los rasgos constitutivos de esos modos para reconsiderar, de esta manera, la definición de las condiciones de posibilidad de las prácticas de lectura y de escritura. Se considera, que si los estudiantes tienen que aprender a interpretar / comunicar textos, este aprendizaje es posible en la medida en que dichas acciones se configuren y se reflexionen como momentos de una relación de saber; una relación que cada estudiante será capaz de mantener y reimpulsar en la medida en que reconozca los modos de producción propios del campo en el que está ingresando.

La búsqueda se sostuvo en una pretensión crítica, aunque no con el objetivo de realizar un diagnóstico de lo dado y desde allí buscar adecuaciones con un horizonte de 'deber ser', ya que esto nos atraparía en un lugar de normas y parámetros que es justamente una de las cuestiones que queremos problematizar, sino, que la apuesta ha sido relevar el diagrama que se ha ido constituyendo, y para ello, trabajamos desde 'series enunciativas' heterogéneas en sus problematizaciones, constituyentes de legalidades, de habilitaciones, de maneras diversas de hacer y decir las lecturas y las escrituras. De ninguna manera se trató de un análisis con giros interpretativos, la propuesta, reiteramos, consistió en remarcar los modos de visibilizar y enunciar las prácticas de lecturas y las prácticas de escrituras.

El corpus de la investigación se constituye a partir de Narrativas solicitadas a los estudiantes y Programas de Cátedra de Primer año de las Carreras de Ciencias de la Educación y Comunicación Social, con el propósito de rastrear las marcas de unas problematizaciones en el suelo de las experiencias de formación de grado en el inicio del cursado de las Carreras.

El trabajo analítico no pretende recuperar la consistencia de un texto a través de cuya interpretación se dé cuenta de ciertas regularidades propias en los diálogos epistémicos de las prácticas de lectura y escritura; preocupa más bien trabajar las modulaciones con las que se presentan las prácticas en su devenir formativo, se trata de pensar los 'modos de subjetivación' en la heterogeneidad de las enunciaci-ones.

Este posicionamiento microfísico y relacional nos implicó en un trabajo sistemático que nos permitió cartografiar algunas líneas de juego, algunas líneas en movimiento que van armando el entramado de prácticas de lectura y escritura posibilitando visibilizarlas y enunciarlas: de qué es posible hablar, qué cosas se siguen viendo, qué enunciados se reconocen como válidos, cuáles se ponen en discusión, cuáles han sido invalidados, qué efectos han producido las relaciones que se fueron estableciendo entre los sistemas de enunciados presentes y el corpus de los pasados; qué subjetividades, qué colectivos se

constituyen en medio de los ‘discursos serios’, entendidos éstos como acontecimientos que producen efectos de verdad a nivel de las relaciones sociales y de la existencia singular, en juegos efectivos de afirmaciones y exclusiones cuyos elementos y reglas constitutivas se producen tanto a nivel de las relaciones entre los enunciados como de los soportes materiales e institucionales donde estas relaciones se producen y reproducen. Relevar cartográficamente variaciones y conexiones ha sido el desafío.

Dada la complejidad del trabajo que se está presentando y, considerando el espacio de escritura de este artículo, hemos optado por reseñar sólo algunas de las construcciones realizadas, aclarando que cada una de las líneas que se exponen a continuación han sido indagadas y problematizadas en profundidad en los distintos momentos de la Investigación.

En primer lugar, exponemos el modo de trabajo desde el cual se desarrolló el Proyecto de Investigación², decíamos en la presentación del mismo, que la propuesta era realizar un “*recorrido teórico-experiencial*”³ de perspectivas epistémicas y figuras pedagógicas de la relación con los textos para una analítica de las prácticas de lectura y escritura en tanto experiencias de formación.

En segundo lugar, referiremos a algunas nociones que han marcado profundamente la lectura del corpus del Proyecto, problematizando nuestros posicionamientos y experiencias en relación a la constitución de los modos de subjetivación tramados / enredados en los diálogos entre saberes que se van dando en medio de prácticas de lectura y prácticas de escritura en el Primer año de las Carreras de Ciencias de la Educación y Comunicación Social de la FCE-UNER.

Y, por último, presentaremos las Figuras que se ‘fueron dando’ entre las relaciones microfísicas en las prácticas de lectura y prácticas de escritura a partir del análisis de los Programas y Narrativas articulando unos interrogantes que atraviesan los modos de subjetivación singulares y colectivos.

II. Modos del recorrido: entre problematizaciones y series

II.a. La escritura de las prácticas: entre Narrativas y Programas

Realizar una investigación en el ámbito académico acerca de los diálogos epistémicos entre las prácticas de lectura y las prácticas de escritura, expone de una manera singular la posición de quienes investigan y la de los sujetos que eventualmente conforman su campo de problematización.

El ámbito de las Humanidades y de las Ciencias Sociales está hegemoníamente constituido por vinculaciones que convierten la supuesta relación sujeto-objeto en un juego de relaciones discursivas que es preciso interrogar en sus lineamientos y perspectivas, de aquí, esta situación se plantea especialmente compleja cuando ‘el asunto’⁴ a abordar exige recorrer y tematizar⁵ ese mismo terreno relacional. Y, es justo en estos tiempos espacios donde nos ubicamos en nuestra investigación, en la cual por un lado, intentamos abordar algunas problematizaciones e interrogantes que atraviesan la experiencia de formación de la cual formamos parte y, por otro, trabajamos los diálogos sobre las prácticas de lectura y de escritura que se van dando entre los diversos modos de subjetivación que disponen las posibilidades de

2. PID N° 3162 aprobado por Resol. CS 224/16 - 17 de agosto de 2016

3. Cabe remarcar que aquí hablamos de un recorrido teórico-experiencial (y no teórico-experimental) porque lo que pretendemos es desarrollar un trabajo de investigación que atienda especialmente a la indagación de las conceptualizaciones y experiencias que, en tanto textos singulares, dan cuenta de las diversas perspectivas de tratamiento de la problemática.

4. *El asunto...es lo que interesa, lo que a todos concierne, eso en lo que todos los participantes están implicados o complicados, eso que está en medio y sobre lo que se habla, lo que se lee, lo que se piensa, lo que se discute;* en LARROSA, J.; (2018); P de Profesor; Comentarios de Karen Rechia; Bs.As.; Noveduc; p.53

5. *Entiendo por tematización lo siguiente: proponer o reconocer con los estudiantes y con la comunidad de investigadores que, en cada una de las operaciones que intentamos juntos (una lectura, una interpretación, la construcción de un modelo teórico, la retórica de una argumentación, el tratamiento de un material histórico e incluso una formalización matemática), un concepto institucional se pone en juego, un tipo de contrato, una imagen del seminario ideal se construye, un socias queda implicado, repetido, desplazado, transformado, amenazado o destruido.* DERRIDA, J.; (1983); La filosofía como institución; Barcelona; Granica; p. 43.

esta experiencia atendiendo a los decires de otros docentes (y no sólo los nuestros) y de los estudiantes.

La propuesta, entonces, ha sido trabajar desde un modo de abordaje que posibilite poner en superficie las multiplicidades que se van constituyendo en el transcurrir el primer año de formación universitaria en torno a las prácticas de lectura y las prácticas de escritura. En este sentido, que cartografía regímenes discursivos y modos de subjetivación que organizan y regulan el campo de formación que interesa.

El andar metodológico⁶ se focalizó en un primer momento, en el recorrido de textos / autores provenientes de diferentes campos disciplinares, con el propósito de profundizar en los debates de tradiciones epistémicas propias del campo de las Ciencias Sociales y Humanidades, a fin de reconsiderar las problematizaciones de las prácticas de lectura y de escritura que han devenido transversalmente en el campo académico, una revisión de los términos con que, tanto a nivel teórico como a nivel de las prácticas, se define la figura del estudiante universitario desde la lectura y la escritura universitaria.

El recorrido de la investigación está sustentado básicamente en el cruce entre algunas claves teóricas de la analítica foucaultiana, las prácticas discursivas del campo académico (textos teóricos/epistemológicos), los Programas de las asignaturas de primer año y las 'escrituras de las prácticas' elaboradas por los estudiantes de primer año de las Carreras de Ciencias de la Educación y de Comunicación Social.

La propuesta del trabajo tiene que ver con un posicionamiento microfísico que intenta cartografiar regímenes (discursivos) y modos (de subjetivación) que organizan y regulan el campo de formación que interesa. Para ello, se consideró que había que encontrarse 'en' y 'con' textos en los cuales esas visibilidades heterogéneas se dijeran de alguna manera, y entonces, fue allí donde se decidió que el corpus del trabajo estuviera constituido por las voces de quienes efectivamente 'hacen el presente'⁷ de aquellas prácticas: estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación.

El trabajo se sostuvo metodológicamente, en la construcción de un archivo con Narrativas solicitadas a los estudiantes y con los Programas elaborados por los equipos de Cátedra de Primer año y desde allí se fueron marcando series enunciativas, considerando que éstas permiten escapar de los análisis binarios para apostar a esos juegos relacionales que se hacen y se des-hacen intermitentemente entre las cohesiones homegeneizantes de las lógicas institucionales y las experiencias singulares y los acontecimientos y los agenciamientos⁸.

Las Narrativas y los Programas permitieron ir construyendo un archivo acerca de las maneras de leer y escribir en la universidad, particularmente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, posibilitando el 'armado' de series enunciativas, estas series conectan un conjunto de sentidos que pueden leerse como claves de las líneas de tratamiento que disponen las posibilidades y problematizaciones que se han ido tramando en la academia durante los últimos años.

Retomamos el concepto de 'narrativa', desarrollado en el libro *"Método y Juego. Experiencias de trabajo intelectual"* de Britos, Ugalde y Baudino, en él, las autoras plantean que "narrativa" implica un movimiento del discurso, que permite pensar la historia del movimiento epistémico, recuperando los significados que se generan en este devenir, "marcando sus personajes y sus móviles, sus escenarios, sus momentos cruciales, sus obstáculos, sus desenlaces, sus epílogos." (2002:19). El autor que se toma como referente, para anticipar esta noción, es J. Bruner, quien expone la narrativa como relato, en las cuales

6. ...investigación comparativa de los esquemas conceptuales que articulan los discursos acerca de lectura y la escritura en su vinculación con ciertas tradiciones y paradigmas epistémicos hoy en debate; explicitación de los conceptos que articulan en una reflexión epistemológica, el análisis de las prácticas de lectura y escritura que los estudiantes reconocen como propias de su experiencia previa y de esta etapa inicial de su formación; análisis y discusión de las problematizaciones que nuclean estas perspectivas atendiendo al relevamiento de sus códigos; trabajo con las planificaciones de cátedras de las carreras involucradas en este proyecto; indagación de material bibliográfico y reconstrucción y análisis de registros experienciales. En: PID N° 3162; p.18

7. FOUCAULT; M.; (1985); Saber y verdad; Madrid; La Piqueta; pp.197-207

8. Un agenciamiento es siempre e indisolublemente agenciamiento maquínico de efectuación y agenciamiento colectivo de enunciación. En la enunciación, en la producción de enunciados, no hay sujeto, siempre hay agentes colectivos; en el contenido del enunciado nunca se encontrarán objetos, sino estados maquínicos. Son como las variables de la función que no cesan de entrecruzar sus valores o sus segmentos. ...En: DELEUZE, G y PARNET, C; (1997); Diálogos; París; Pre-textos; p.80.

el sujeto ordena su experiencia articulando elementos en un entramado discursivo, que pretende dar cuenta de la experiencia pero sin pretender autoverificarse ni persuadir, alejándose por ende, de la idea de argumentación, enfatizando que hay una productividad en la reflexión, que permite revisar la experiencia, deteniéndose en distintas instancias de la “marcha”, para ir dando cuenta de las afectaciones, preocupaciones, vicisitudes que aparecen en los sujetos, exponiendo las contingencias de sus trayectorias de trabajo intelectual.

Las narrativas ‘dicen’ la relación de conocimiento en otros términos. Estas escrituras singulares/colectivas hacen memoria del movimiento realizado describiendo básicamente una experiencia ‘subjetivante’; y esto no por el afán de reconocer una singularidad inevitable sino por la necesidad de pensar la relación de conocimiento poniendo la mirada en ‘aquello que nos pasa’. (LARROSA; 1996: p.42). Aflora allí un nuevo lenguaje, sus enunciados ya no pueden validarse en los términos de la norma sin devaluar su significación. Y sin embargo en este exceder es posible enunciar aquello que preocupa, que inquieta, que potencia movimientos otros.

‘Narrare’ significa algo así como ‘arrastrar hacia adelante’, y se deriva también de ‘gnarus’ que es, a la vez, ‘el que sabe’ y ‘el que ha visto’. Y ‘el que ha visto’ es lo que significa también la expresión griega ‘istor’ de la que viene ‘historia’ e ‘historiador’. “...El que narra es el que lleva adelante, presentándolo de nuevo, lo que ha visto y de lo cual conserva una huella en su memoria. Al narrar-se, uno dice lo que conserva de lo que ha visto de uno mismo”. (LARROSA; 1996: p.306)

En toda escena institucional van aconteciendo transformaciones, desplazamientos que (re)sitúan cada vez múltiples sentidos: cada experiencia de encuentro áulico aunque pretendidamente planificado, rebasa cuando la propuesta se pone en movimiento y comienza la marcha zigzagueante de las intervenciones de cada uno y de todos los que compartimos ese espacio de trabajo/de estudio/de lecturas/de escrituras...

Desde esta Investigación, planteamos los ‘Programas como práctica de escritura’⁹ donde se ponen en juego una serie modos de entender el recorte disciplinar que se desea transmitir en un tiempo espacio determinado. Hablamos de “prácticas de escritura” ya que se trata de experiencias que deben ser abordadas reconociendo la complejidad de relaciones que se ponen en juego, retomando aquí la noción foucaultiana de ‘prácticas’ para referirnos a la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los sujetos hacen. Y lo que hacemos tiene que ver tanto con líneas que dan cuenta de movimientos direccionados por un proyecto que puede ser básicamente cognitivo, aunque reconociendo a la vez, y esto es lo importante, que estas líneas se entrecruzan con otras provenientes de normativas institucionales, regulaciones disciplinarias, sentidos 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 programática se instalan como formas naturales de las prácticas y, en esta habitualidad, van decidiendo las condiciones y posibilidades de la experiencia singular y colectiva, “...entendiendo por experiencia la correlación, dentro de una cultura, entre campos del saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad”. (FOUCAULT; 1986:10).

Los Programas de Cátedra pueden ser comprendidos como jugadas que nos permiten participar en un espacio en el que se han ido pautando las condiciones para el desenvolvimiento de movi- lidades específicas y vinculaciones múltiples entre las subjetividades que lo recorrerán, que lo habitarán.

...cuando hablo de juego me refiero a un conjunto de reglas de producción de la verdad. No se trata de un juego en el sentido de imitar o de hacer como si: es un conjunto de procedimientos que conducen a un determinado resultado que puede ser considerado, en función de sus principios y de sus reglas de procedimiento, como válido o no, como ganador o perdedor. (FOUCAULT; 1994:135)

9. Baudino, S; Conversatorio con María Laura Méndez: Orientaciones para el proyecto de cátedra. Los proyectos de cátedra como práctica de escritura; Concurso de titularización por oposición; Nivel superior; Ciclo de Acompañamiento a la Escritura; Santa Fé; 17 de marzo 2018

Trabajar con Programas en esta Investigación nos posibilita realizar un recorrido por esas 'prácticas de escritura' para visibilizar 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 por considerarse que no corresponden, que no son pertinentes al campo.

Los Programas de Cátedra potencian condiciones para el desenvolvimiento de movi­lidades específicas y vinculaciones múltiples; tienen la fuerza de producir un movimiento en relación a las matrices normativas y condiciones ontológicas que configuran las posibilidades de las prácticas, desde una perspectiva experiencial; las prácticas pedagógicas forman parte de estrategias que se van permitiendo, autorizando a partir de ciertos discursos y no de otros.

Así entre Programas y Narrativas, se planteó una cartografía trazada con los decires de estudiantes y docentes, con la pretensión de exponer algunos recorridos singulares y colectivos que constituyen el corpus del Proyecto de Investigación. En este sentido, se fueron configurando cuatro (4) palabras que fueron armando series, permitiendo plantear discontinuidades y continuidades, desplazamientos, recuperaciones y problematizaciones.

"Trabajo Intelectual" - "Lectura" - "Escritura" - "Subjetivación": son los nombres que se fueron constituyendo en la lectura de las Narrativas y Programas de Cátedra y que indican las figuras por donde discurren las variaciones de las prácticas singulares y colectivas. En este repertorio-inventario se exponen modos de decir y leer y escribir y sostener las experiencias académicas en relación a nuestro recorte de estudio.

Las series enunciativas hacen resonar cuestiones que "hacen figura" y potencian interrogantes, lo que dicen las series es que estas relaciones acontecen a través de una irreductible multiplicidad de vectores cuyos 'sentidos' se van enunciando y también se van desplazando a medida que ejercen su fuerza en determinados puntos del diagrama en relación al cual se despliegan una multiplicidad de modos de subjetivación.

¿Qué significa cartografiar series y sentidos y decires? Implica recorrer un espacio tiempo que se muestra en los deslizamientos, en los movimientos pero también en las quietudes, a través de diversas escenas en diferentes universos de significación; es por lo tanto, una operatoria de lectura a posteriori que permite distinguir puntuar, marcar los desplazamientos y hacer visibles y enunciables algunas configuraciones de sentidos otros.

La perspectiva 'relacional y microfísica' desde la que se trabaja en esta Investigación está atravesada por la pregunta '¿cómo?', siendo las 'series enunciativas' las que de alguna manera van respondiendo a esta pregunta. Las relaciones que establecen entre los términos que arman cada secuencia, y también entre la primera serie y la segunda, y entre la tercera y las previas... va mucho más allá de un listado de instancias equivalentes; su eficacia epistémica se juega en el despliegue de una articulación situada históricamente cuyas continuidades y discontinuidades dan cuenta de las formas en que una cierta problematización ha ido aconteciendo.

Se trata de ir escribiendo acerca de cómo funciona, cómo se disponen, cómo maquinan relacionamente los diálogos epistémicos entre las prácticas de lectura y escritura, cuáles son algunas vecindades que se ponen en juego en torno a las discusiones, convencimientos, conversaciones...consiste en trabajar las modulaciones de los decires en la heterogeneidad de sus propias enunciaciones...por ello no se trata de identificar qué hay en 'un detrás o debajo' de los enunciados, o ir armando 'un perfil' de lector/escriptor/estudiante, sino rastrear las relaciones/transversalidades que van dando lugar a figuras y prácticas varias.

II.b. ¿Por qué trabajar con series enunciativas?

El trabajo con series enunciativas se inscribe en una perspectiva microfísica y relacional, su modo de funcionamiento consiste en reunir, aglutinar, ordenar, relacionar de manera comprensible decires y prácticas colaborando con el propósito de realizar un rastreo analítico de las relaciones entre problematizaciones y pragmáticas de las prácticas de escritura y lectura.

El trabajo con series enunciativas permite escapar de los análisis binarios: por un lado, los intereses, sentidos, significaciones de los sujetos y por otro las lógicas e intervenciones institucionales. No hay oposición sino tensión entre las regulaciones de las prácticas y los movimientos de experiencia. Hay juego relacional que se hace y se des-hace intermitentemente: hay cohesión homegeneizante de las lógicas institucionales y hay experiencias singulares y hay acontecimientos y agenciamientos.

Las series hacen resonar cuestiones que “producen figura” y que potencian interrogantes, a veces son solamente palabras, en otros casos frases y en otras oportunidades una referencia de autores que generan afectos y producen ‘buenos encuentros’ en sentido spinoziano. Las series no están determinadas por lo más o menos importante, sino que atienden a aquello de lo que se habla en términos de sensaciones, afecciones, tensiones y no sólo de ‘conocimientos debidamente comprobados’.

El trabajo analítico desde series enunciativas, en clave de la arqueología foucaultiana, posibilita leer y escribir las maneras cómo se ha ido configurando desde distintos lugares un diagrama de expectativas, exigencias, criterios y se han ido determinado conceptos y relaciones constituyendo los ‘modos presentes’ de plantear las prácticas de lectura y las prácticas de escritura.

Las series van armando ordenamientos no lineales, múltiples, complejos. Estos ordenamientos nos permiten construir un archivo en tanto “*apriori históricos*” (FOUCAULT, 1979) que constituyen el suelo en el cual se producen los discursos que una cultura respeta como válidos. Consideramos que trabajar desde la construcción de ese archivo potencia el ‘armado’ de series enunciativas que son tomadas como claves para ir comprendiendo las posiciones, los posicionamientos, los movimientos, las dinámicas, los devenires de algunos posibles modos de subjetivación en el ámbito de las Carreras de Ciencias de la Educación y Comunicación Social.

Las maneras de enunciar las experiencias efectivamente producen ordenamientos: recortan lo que queremos tratar, definen los códigos que van a hacer legibles los procesos, trazan líneas de recorrido en ese territorio, anticipan cuáles serán los rasgos que se tomarán como indicadores y cuáles serán soslayados.

Dispositivos, lógicas heterónomas articuladas en un orden institucional entendiendo sin embargo, que este orden no nace como un sistema pensado / planificado desde una conciencia clara que sabe exactamente cuáles serán los efectos de ese programa, sino que se va configurando en la articulación precisa de múltiples vectores que, no siendo aislables de las formas en que el sistema político (el juego de poderes social / cultural / cognitivo...) se ha ido estratificando, interactúan con éstas en movimientos de conservación o transformación. Una articulación es pensable, entonces, entre la singularidad aleatoria de las emergencias, tal como la designa la “historia efectiva” y las regularidades que gobiernan las series temporales, discursivas o no. (CHARTIER; 1996: p24)

Se trata de rastrear las diversas voces intervinientes en el espacio institucional; por ello, consideramos que una posibilidad de reunir textos en los cuales estas voces se hagan explícitas está dada por los Programas de Cátedra presentados por los docentes en la Facultad y las Narrativas de estudiantes (solicitadas desde nuestra Investigación), en relación a los singulares trayectos en el campo de las Humanidades y de las Ciencias Sociales. “*Estos textos tienen como función ser operadores que permitan a los individuos interrogarse sobre su propia conducta, velar por ella, formarla y darse forma a sí mismos como sujetos éticos*” (FOUCAULT; 1986:p.15)

Para poder trabajar desde estos posicionamientos reiteramos con fuerza nuestro objetivo de rastrear en los discursos de los propios docentes y estudiantes las líneas enunciativas donde se ponen en juego las posiciones y modalidades de producción epistémica de las prácticas de lectura y escritura en la Universidad. La idea no consiste en realizar una crítica de las diferentes líneas de trabajo sino analizar la racionalidad de estas prácticas, los núcleos de significación que van constituyendo diversos modos de subjetivación.

El o los textos que se van construyendo con las series tienen un estatuto difuso, no podemos plantear una ‘teoría metodológica’ específica de las series, se trata más bien de un ‘modo’, de una metodología cuya teorización es su mismo funcionamiento analítico.

Las series se nos presentan simultáneamente, en la superficie de la vida, como conjunto de relaciones entre subjetivaciones y objetivaciones, tienen una historia y una geografía, relaciones entre restos de acontecimientos.

La posibilidad de ir subrayando algunas prácticas, algunos decires permite retornar de un punto a otro (dejando en el camino figuras que quizás, seguramente podrían ser también) elementos en función de los interrogantes que se están trabajando. Tanto las reiteraciones como los nuevos puntos, las nuevas perspectivas (nuevas, en el sentido que aún no habían aparecido en la cartografía que se está armando), se van poniendo (potenciando) en un 'juego divertido'¹⁰ e interminable de múltiples resonancias fluyentes.

Hacemos, rehacemos y deshacemos los conceptos a partir de un horizonte móvil, de un centro siempre descentrado, de una periferia desplazada que los repite y diferencia. En este sentido, aquel mandato que sostiene que cada representación construida debe estar acompañada de representaciones que unen todas las semejanzas queda en el tablero como una posibilidad más, aunque no de manera excluyente.

...del lenguaje en cuanto representa —el lenguaje que nombra, que recorta, que combina, que ata y desata las cosas al hacerlas ver en la transparencia de las palabras. En este papel, el lenguaje transforma la sucesión de las percepciones en cuadro y, en cambio, recorta el continuo de los seres en caracteres. Allí donde hay discurso, las representaciones se despliegan y se yuxtaponen, las cosas se asemejan y se articulan. La vocación profunda del lenguaje clásico ha sido siempre la de hacer un 'cuadro': sea como discurso natural, compilación de la verdad, descripción de las cosas, corpus de conocimientos exactos o diccionario enciclopédico. (FOUCAULT; 1968: 302)

Este modo de encarar el trabajo implica volver a mirar los movimientos en los pliegues y no sólo en los cuadros simultáneos donde se aprisionan las identidades y diferencias en la búsqueda de ordenar y clasificar lo que se dice, lo que se hace, lo que se piensa, lo que se imagina.

Nuestro trabajo construyó un archivo de los Programas de Cátedra y Narrativas estudiantiles, desde donde vamos señalando las series enunciativas que concentran, aglutinan, ordenan y conectan de manera comprensible, 'tópica y lógica', un conjunto de significaciones que podemos identificar como claves de las líneas de tratamiento que disponen las posibilidades y problematizaciones que se han ido tramando en estas Carreras.

Leer la situación conforme a ciertos códigos, visibiliza y enuncia algunas 'prácticas no discursivas y prácticas discursivas' que estabilizan un determinado juego de fuerzas, que van armando figuras variables en la dinámica del dispositivo, entendiendo a éste como un

... conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. En segundo lugar, lo que querría situar en el dispositivo es precisamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. ... entre esos elementos, discursivos o no, existe como un juego, de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, éstas también, ser muy diferentes. En tercer lugar, por dispositivo entiendo una especie -digamos- de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante..., (FOUCAULT 1985:128-129)

El trabajo con series enunciativas se propone pensar la complejidad de las prácticas de lectura y de las prácticas de escritura cartografiando los puntos, líneas, regiones de articulación. Los dispositivos

10. *Un trabajo no es muy divertido si no supone al mismo tiempo una tentativa para modificar lo que uno piensa, e incluso lo que uno es. (...) Por pereza soñé que llegaría el día que sabría con antelación lo que quería decir y que no tendría más que decirlo. Ha sido un reflejo de envejecimiento. Había imaginado que había alcanzado la edad que permite desarrollar lo que uno sabe. Era a la vez una forma de presunción y una reacción de abandono. Y, sin embargo, trabajar significa emprender el camino para pensar algo diferente de lo que hasta entonces se pensaba. (FOUCAULT; 1985: 229)*

‘Programas’ y ‘Narrativas’ en tanto grilla de inteligibilidad permiten recorrer las múltiples y heteróneas formas de articulación de las lógicas que se han ido constituyendo en torno a esa problematización atravesada por prácticas discursivas y no discursivas.

Las problematizaciones que plantea el trabajo con series enunciativas implican pensar el juego que se da entre lo que pertenece a lo institucionalizado y ordenado y su afuera en una temporalización de la experiencia de los modos de subjetivación y objetivación: el modo en que cada uno va configurando su propio estilo de trabajo, el modo en que la universidad piensa y hace sus modos de existencia.

Las series hacen resonar cuestiones que “hacen figura” y potencian interrogantes, lo que dicen las series es que estas relaciones acontecen a través de una irreductible multiplicidad de vectores cuyos ‘sentidos’ se van enunciando y también se van desplazando a medida que ejercen su fuerza en determinados puntos del diagrama en relación al cual se despliegan una multiplicidad de modos de subjetivación.

Trabajar desde una perspectiva relacional y microfísica posibilita un planteo de la lectura y la escritura en tanto prácticas de producción en medio de juegos institucionales y fuerzas subjetivantes, más allá o más acá de una relación de sujeto-objeto.

II.c. La construcción de Analíticas y Pragmáticas

La construcción de una analítica de las prácticas de lectura y escritura en la universidad a través de un recorrido teórico experiencial que atienda a la posibilidad de visibilizar y enunciar las condiciones epistémicas que determinan las producciones características en el ámbito de las Ciencias Sociales y las Humanidades se sustenta en una perspectiva microfísica y relacional, tal como ha sido anteriormente explicitada.

Como veníamos sosteniendo, las series enunciativas posibilitan esbozar, mostrar las figuras que se van constituyendo entre las prácticas de lectura y de escritura, a partir de Narrativas y Programas. Mediante el entrecruzamiento de las relaciones conceptuales elaboradas a través del recorrido teórico, las líneas enunciativas del discurso académico y los sentidos relevados en los textos producidos por los estudiantes y docentes, se expone el desarrollo de una analítica de las condiciones desde las que se configuran las relaciones entre lecturas / escrituras / posicionamientos epistémicos.

Mediante un estudio crítico de los discursos del campo y sus definiciones de la problemática, se introducen en el debate relaciones conceptuales y referencias experienciales conducentes a una revisión de los términos con los que, tanto a nivel teórico como a nivel de las prácticas, se leen las figuras de los lectores y escritores en tanto estudiantes universitarios y se reconocen las condiciones de posibilidad de las prácticas de lectura y escritura, y su conexión con las experiencias de formación.

Construir una analítica resulta un procedimiento teórico que se desplaza por las relaciones entre los sistemas de discursividad y los dispositivos académicos, culturales, sociales políticos; trabajar desde una analítica de los decires implica un ejercicio crítico en torno a los modos hegemónicos en los que, los saberes de las ciencias humanas y de las ciencias sociales, se juegan en las instituciones entre relaciones de poder que constituyen a los individuos como sujetos de políticas específicas (académicas, sociales, etc).

La propuesta de nuestra Investigación consistió en realizar una analítica atenta a las modalidades de configuración discursiva de la experiencia subjetiva estudiantil a través de los cuales los sujetos se integran en estos espacios institucionales y/o revierten-reinventan el sentido y las pretensiones de su movimiento.

... antes que algo por descubrir, la verdad es algo que está por producir desde, y según el horizonte de sentido del que es capaz un discurso...el sentido no es nunca principio ni origen, sino producto. No hay que descubrirlo, restaurarlo ni reemplazarlo, sino que hay que producirlo, mediante una nueva maquinaria...producir el sentido es hoy la tarea. (DELEUZE; 1987: 14)

Relevar las prácticas de lectura y escritura nos implicó en un trabajo microfísico y relacional atendiendo a las ‘invitaciones’ que realizan los Programas y que conmueven de alguna manera el trabajo intelectual singular y colectivo de los estudiantes.

Ciertamente, introducir a los estudiantes al trabajo intelectual no es otra cosa que acompañarlos en el ingreso a un espacio de producción de conocimientos. Es decir, si los estudiantes tienen que aprender a interpretar / comunicar textos, este aprendizaje es posible en la medida en que dichas acciones se configuren y se reflexionen como momentos de una relación de conocimiento; una relación que cada estudiante será capaz de mantener y reimpulsar en la medida en que reconozca los modos de producción propios del campo en el que está ingresando.

Construir una analítica implica reconocer que los enunciados ya no se entienden en su consistencia proposicional sino en los efectos que este ordenamiento produce. Las miradas binarias se quiebran: la acción ya no es sólo objeto del discurso, el discurso ya no es ordenamiento sin acción. Y esto significa que la posibilidad de trabajar la legitimidad de la acción a partir de la re-visión de un discurso que la justifica deja lugar a unas tareas interrogativas preocupadas por las problematizaciones de las prácticas discursivas.

La analítica que estamos proponiendo toma la idea de problematización, considerando que ella permite articular el análisis de las prácticas de una cultura en torno al lenguaje con el que se señalan los problemas que la atraviesan. Un recorrido por las diferentes posiciones que se van marcando en la superficie problematiza la mirada lineal y acumulativa, posibilitando ver de qué manera los movimientos efectivos de las prácticas refuerzan o trastocan los márgenes del campo.

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 a 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; 1979: 299-330)

Este término refiere, en general, a la acción por la cual se convierte en problema algo que hasta el momento no era considerado tal, en este sentido, consideramos que esta noción constituye un modo de abordaje potente para nuestra indagación de la relación entre prácticas y experiencias de lectura y de escritura, en tanto el espacio tiempo de las prácticas y la racionalidad que organiza su dinámica, sus distribuciones, objetivos y reconocimientos conforma un diagrama en relación al cual los individuos imaginan, impulsan, recortan, exponen sus posibilidades de experiencias.

En tanto se problematiza algo vivido, percibido, dicho, ello constituye un nuevo campo de visibilidad; se abre un nuevo régimen de enunciados que provoca una discontinuidad en las estrategias conceptuales que se emplean, en las posiciones subjetivas posibles.

Las modalidades de inserción y participación de los individuos en los espacios institucionales no puede analizarse sino teniendo en cuenta el poder que ejercen las prácticas discursivas en la configuración de los recorridos posibles / deseables; pero, al mismo tiempo como ya dijimos, este análisis tiene que mantenerse atento a las discontinuidades que se producen en estas líneas discursivas a partir de marcas que se gestan en las propias prácticas.

La idea, entonces, no es dar con una problematización fundante sino trabajar en el devenir mismo de las problematizaciones, en sus transformaciones y desplazamientos desde el diálogo 'entre' los diversas posicionamientos, considerando que este modo de análisis posibilita visibilizar ciertos discursos que, aunque sean 'epistemológicamente' posibles, no han tenido cabida en el orden de lo que ha sido y está siendo visible y enunciable en nuestro presente.

Las prácticas de lectura y escritura que analizamos desde la Investigación se realizan en un espacio institucional / académico, específicamente, en la formación en Ciencias de la Educación y en Comunicación Social. De allí que, dichas prácticas deben ser consideradas en su contexto, es decir, en medio de las prácticas de institucionalización donde las condiciones epistémicas se sostienen / proponen / solicitan desde las asignaturas de ambas carreras.

Nuestras apuestas analíticas juegan continuamente entre las nociones de epistemología y de episteme; al tomar la noción de 'episteme', no estamos haciendo referencia a una visión del mundo, a una

mirada común a todos los conocimientos, a la imposición de unas mismas normas, reglas y postulados, a una estructura de pensamiento única en una época determinada sino, que la noción de episteme nos ayuda a plantear las condiciones del pensar con pretensiones científicas en un determinado momento histórico.

El análisis de las formaciones discursivas, de las positivities y del saber en sus relaciones con las figuras epistemológicas y las ciencias, es lo que se ha llamado, para distinguirlo de las demás formas posibles de historia de las ciencias, el análisis de la episteme... Por episteme se entiende, de hecho, el conjunto de las relaciones que pueden unir, en una época determinada, las prácticas discursivas que dan lugar a unas figuras epistemológicas, a unas ciencias, eventualmente a unos sistemas formalizados; el modo según el cual en cada una de esas formaciones discursivas se sitúan y se operan los pasos a la epistemologización, a la cientificidad, a la formalización: la repartición de esos umbrales, que pueden entrar en coincidencia, estar subordinados los unos a los otros, o estar desfasados en el tiempo; las relaciones laterales que pueden existir entre unas figuras epistemológicas o unas ciencias en la medida en que dependen de prácticas discursivas contiguas pero distintas. La episteme no es una forma de conocimiento o un tipo de racionalidad que, atravesando las ciencias más diversas, manifestara la unidad soberana de un sujeto de un espíritu o de una época; es el conjunto de las relaciones que se pueden descubrir, para una época dada, entre las ciencias cuando se las analiza al nivel de las regularidades discursivas. (FOUCAULT; 1979:322-323)

El trabajo intelectual que despliega el estudiante con el saber y con otros en relación a este saber se inscribe en un proceso de formación que implica/ atraviesa/ transforma la subjetividad estudiantil. Y, justamente es la noción de episteme la que colabora a plantear el conjunto de relaciones que organizan los discursos de una época, relaciones que, como dijimos, a su vez los distinguen, autorizan y hacen circular según un cierto modo de existencia, intentando marcar una discontinuidad en las perspectivas que equiparan en forma unívoca saber y conocimiento.

Partimos de reconocer que cada campo de conocimiento se sostiene en determinadas condiciones epistémicas desde las cuales piensa su propio devenir. Tales condiciones hacen que se puedan visibilizar y enunciar determinadas cuestiones y no otras. En la superficie se sitúan ciertos nudos categoriales específicos articulando determinadas preguntas y problematizaciones; nudos que van otorgando ciertos sentidos, aquellos que ese campo en particular pretende hacer inteligibles.

Desde estos entendimientos es que sostenemos que el recorrido por los decires de quienes transitan / transita(mos) las prácticas de lecturas y de escrituras en los campos de la Educación y la Comunicación van articulando un conjunto de 'modos' a través de las cuales se (nos) impone a los sujetos ciertos 'modos' de vinculación con la verdad, que son vividos como fundamentales para la constitución y transformación de uno mismo y, al hilo de ello, la necesidad de contar con lenguajes con los que sea posible responder a esas preocupaciones.

"...¿Cómo la experiencia que se puede hacer de sí mismo y el saber que de ello se forma han sido organizados a través de ciertos esquemas?, ¿Cómo se han definido, valorado, aconsejado o impuesto estos esquemas?"¹¹; el 'cómo' desde este posicionamiento, no tiene que ver con el 'cómo' moderno, de un saber hacer práctico-técnico, sino que hace referencia a una lectura crítica de los modos de subjetivación y de objetivación, no se hace referencia a la legitimidad de los discursos que respaldan esas prácticas sino, que se trata de visibilizar y enunciar una lectura de los efectos que producen.

Las escenas académicas ponen en movimiento juegos de fuerzas que hablan de posiciones consolidadas, problematizaciones naturalizadas, visibilidades estables; aunque en ese mismo dinamismo también van constituyéndose emergencias inesperadas, pretensiones impertinentes, interrupciones significativas, prácticas que se multiplican.

11. FOUCAULT; M.; (1999); *Estética, ética y hermenéutica*; Buenos Aires; Paidós; p.255

Trabajar entre esas variaciones implica interrogarnos en qué medida lo que sabemos de eso, las formas de poder que ahí se ejercen y la experiencia que ahí hacemos de nosotros mismos constituyen figuras históricas determinadas por cierta forma de problematización que define objetos, reglas de acción y modos de relación consigo mismo.

Nos resultó imperioso, desde este posicionamiento, trabajar en la imbricación de las variaciones de estos movimientos y dinámicas y poder ver de qué manera la emergencia de un saber validado en términos de 'discurso serio' comporta una serie de transformaciones correlativas que, en conjunto, configuran un determinado juego de reglas en cuyo marco se hacen 'posibles' las prácticas epistémicas singulares y colectivas.

'Se hacen posibles'...no se trata de analizar las condiciones de posibilidad en términos de 'lo deseable', de realizar comparaciones entre una teoría y una práctica en términos objetivos y dicotómicos; al trabajar en términos de episteme, de a priori histórico, la pretensión consiste en mostrar que las condiciones de posibilidad y de legitimación de los 'discursos serios' no pueden distinguirse a partir de las relaciones que establece una estructura formal metadiscursiva sino que se trata de visibilizar y enunciar las relaciones entre el devenir pragmático de los discursos y las regulaciones singulares que los organizan, de rastrear las marcas de los movimientos y pliegues que han dado lugar a que ciertos modos de constitución subjetiva se constituyen en medio de los acontecimientos discursivos.

El propósito entonces consistió en rastrear los pliegues de las prácticas y acceder al archivo de los decires singulares sin pretensión de justificar las opciones epistemológicas desde los criterios teóricos que orientan la puesta en escena de los saberes que se desarrollan; se trata de 'ver' el régimen de verdad en relación a la 'transmisión disciplinar' que se ha ido constituyendo históricamente en nuestra Facultad.

... régimen de verdad y régimen de saber... régimen de verdad...el conjunto de los procedimientos y las instituciones que comprometen y constriñen a los individuos a realizar, en ciertas condiciones y con ciertos efectos, actos bien definidos de verdad. Actos que son otras tantas obligaciones de verdad ... La noción de régimen de saber se define por la articulación de un régimen de verdad con un régimen político-jurídico. Establece, entre lo epistemológico y lo político, una relación en la cual el sujeto es nodal: sujeto en el "doble sentido de la palabra [...], sujeto en una relación de poder, sujeto en una manifestación de verdad"...¿Progresos, a partir de allí? Por una parte, ... no "estudiar de manera global las relaciones del poder político y el saber o los conocimientos científicos", sino analizar cómo diversos regímenes de verdad fuerzan a los individuos a realizar actos determinados de verdad y vinculan entre sí las manifestaciones de verdad con sus procedimientos y los sujetos que son sus operadores, testigos o eventualmente objetos...todo régimen de verdad, sea científico o no, comporta maneras específicas de vincular, de un modo más o menos apremiante, la manifestación de lo verdadero con el sujeto que la efectúa" (FOUCAULT; 2014: pp. 307-308)

Realizar una pragmática del juego de problematizaciones que atraviesa la continuidad del régimen epistémico no implica realizar una lectura 'superadora' de los límites de 'otra perspectiva', sino que se trata de realizar unas lecturas que 'muestran' que el movimiento que se va dando en la relación con los saberes no puede leerse en términos de progreso, no es una cuestión de 'avance' del conocimiento sino de una lectura del régimen de problematizaciones que orienta el trabajo de nuestra indagación: multiplicidad pragmática desde ciertas claves que colaboran en el devenir de las problematizaciones que pretendemos hacer inteligible.

Relevamiento pragmático entre interrogaciones y diálogos epistémicos que incorporan, que re-toman, que incluyen al discurso de las ciencias en un juego de referencias que vinculan la continuidad de sus regímenes enunciativos a la vigencia de ciertas prácticas marcando una perspectiva múltiple que no se queda en un juego de refutaciones sino que trata de poner en escena los decires hegemónicos pero también aquellos que han fluido y producido efectos no previstos en el marco de los criterios científicos anudando las formas cotidianas de relación con el saber.

Desde esta perspectiva la validez de las prácticas epistémicas no puede plantearse únicamente en el marco de los regímenes discursivos en los que se producen, se trata en realidad, de un rastreo de las discontinuidades en las relaciones y diálogos de los regímenes epistémicos que hacen visibles sus desplazamientos, movimientos, dinámicas en los modos constitutivos de las Carreras de Ciencias de la Educación y Comunicación Social.

Mientras que en la Analítica se intenta bordear la tradicional dicotomía que sostiene “una cosa es decir, otra cosa es actuar”¹²; la Pragmática pone el acento en el lenguaje como acción. En líneas generales, el enunciado¹³ ya no se entiende en su consistencia proposicional sino en los efectos que este ordenamiento produce.

Así, va visibilizándose y enunciando algunos rasgos de una práctica de subjetivación que se despliega y se re-conoce en la potencia de analizar críticamente las condiciones de la propia actualidad, entendiendo que el presente se va configurando en la relación que el pensamiento mantiene con las situaciones que acontecen en su tiempo¹⁴.

Trabajar pragmáticamente consiste entonces, en comprender que la fuerza de los enunciados no se agota en la función de designación y entender la producción de sentido como una acción que acontece en el orden de las prácticas y se lee en el despliegue de sus efectos.

III-. Recorrido teórico - categorial

III.a Prácticas discursivas y diálogo

Nuestras prácticas docentes y de investigación desde hace unos años nos han ido trasladando por algunos desplazamientos en la forma de entender / problematizar / interrogar el trabajo intelectual en la Universidad. Estos desplazamientos han ido dibujando un tiempo espacio de diálogo con algunas preocupaciones epistémicas y éticas y políticas que habitan el presente del campo de las Humanidades y de las Ciencias Sociales.

Así, desde las Carreras que nos ocupan, Ciencias de la Educación y Comunicación Social, consideramos que las experiencias¹⁵ subjetivas de quienes constituimos (en) el campo académico requieren de la problematización de las prácticas de formación desde la discontinuidad de los trayectos posibles, lo cual nos lleva a mirar los múltiples movimientos no lineales que bordean los límites de los discursos vigentes.

12. “Las lógicas que organizan la producción e interpretación de los enunciados, las que rigen los gestos y conductas son lógicas heterónomas pero, sin embargo, articuladas... Reconocer que el acceso a esas prácticas sin discurso sólo es posible gracias al desciframiento de los textos que las describen, prescriben, proscriben, etcétera, no implica empero identificar la lógica que las gobierna o la “racionalidad” que les da forma con las que gobiernan la producción de los discursos... Mantener la irreductibilidad de esa distancia conduce a cuestionar las dos ideas siguientes, recurrentes ... que es posible deducir las prácticas de los discursos que las fundan y las justifican; que es posible traducir en términos de una ideología explícita la función latente de los funcionamientos sociales. (...) Contra esas dos operaciones -de traducción y de deducción- puede y debe ser propuesta una articulación diferente de los conjuntos de los discursos y de los regímenes de las prácticas. Entre ambos no hay ni continuidad ni necesidad”. En CHARTIER, R.; (1996); *Escribir las prácticas*; Buenos Aires; Manantial; 28-29

13. “...buscar qué modo de existencia puede caracterizar a los enunciados independientemente de su enunciación, en el espesor del tiempo en que subsisten, en que están conservados, en que están reactivados y utilizados, en que son también, pero no por un destino originario, olvidados, y hasta eventualmente destruidos. Este análisis supone que los enunciados sean considerados en la remanencia que les es propia y que no es la de la remisión siempre actualizable al acontecimiento pasado de la formulación. Decir que los enunciados son remanentes... lo que quiere decir es que están conservados gracias a cierto número de soportes y de técnicas materiales... según ciertos tipos de instituciones ... y con ciertas modalidades, estatutarias ... Esto quiere decir también que figuran en técnicas que los aplican, en prácticas que derivan de ellas, en relaciones sociales que se han constituido, o modificado a través de ellas. Esto quiere decir, en fin; que las cosas no tienen ya del todo el mismo modo de existencia, el mismo sistema de relaciones con lo que las rodea, los mismos esquemas de uso, las mismas posibilidades de transformación después que han sido dichas. ...” En: FOUCAULT; M.; (1979); *La arqueología del saber*; México; Siglo XXI; 209-210

14. “...el análisis histórico de la pragmática de sí y las formas adoptadas por ella... la posibilidad de una historia de lo que podríamos llamar ‘experiencias’”. En: FOUCAULT; M.; (2009); *El gobierno de sí y de los otros*; Curso en el College de France (1982-1983); Buenos Aires; FCE; 21-22

15. Experiencia como “la correlación, dentro de una cultura, entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad”. En FOUCAULT; M.; (1986); *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*; España; Siglo XXI; p.8

La categoría 'prácticas discursivas' orientó el análisis de los Programas de Cátedra y de las Narrativas estudiantiles en su materialidad efectiva; más allá (o más acá) de una reflexión clásica acerca de las condiciones de validez de las teorías epistémicas puestas en juego en el ámbito de las Carreras de Ciencias de la Educación y Comunicación Social, nuestra apuesta consistió, como decíamos más arriba, en trabajar una analítica que retome los decires de docentes y estudiantes como acontecimientos que producen efectos de verdad en el ámbito de la formación de grado.

Las prácticas discursivas no son pura y simplemente modos de fabricación de discursos. Ellas toman cuerpo en el conjunto de las técnicas, de las instituciones, de los esquemas de comportamiento, de los tipos de transmisión y de difusión, en las formas pedagógicas que, a la vez, las imponen y las mantienen.

...lo que se llama "práctica discursiva" ... No se la puede confundir con la operación expresiva por la cual un individuo formula una idea, un deseo, una imagen; ni con la actividad racional que puede ser puesta en obra en un sistema de inferencia; ni con la "competencia" de un sujeto parlante cuando construye frases gramaticales; es un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa. (FOUCAULT; 1979:198)

Cada época va constituyendo (se) ciertos tipos de sujetos de conocimiento, órdenes de verdad, dominios de saber, a partir de condiciones políticas, que son como el suelo en que se forma el sujeto, los dominios de saber y las relaciones con la verdad.

En la universidad se despliegan prácticas académicas constituyentes y constituidas por una pluralidad de experiencias que se producen 'a la vez'. Estas configuraciones exigen reproblematicar las dinámicas, los movimientos que van demarcando los límites y las posibilidades de los procesos de formación.

Sostenemos que ciertas prácticas, articuladas en torno a lo que cada cultura reconoce como discursos serios¹⁶, regulan el lenguaje con que se leen las posibilidades de constitución de la experiencia subjetiva, sin embargo, en el transcurrir de las prácticas de formación se plantean posibilidades múltiples de subjetivación más allá o más acá de la lógica de un ordenamiento universante que justifica la inclusión o exclusión de las experiencias objetivadas.

La subjetivación, la relación consigo mismo, no cesa de traducirse, pero metamorfoseándose, cambiando de modo. Recuperada por las relaciones de poder, por las relaciones de saber, la relación consigo mismo no cesa de renacer, en otro sitio y de otra forma

"...La subjetivación se hace por plegamiento. ... La lucha por una subjetividad moderna pasa por una resistencia a las dos formas actuales de sujeción, una que consiste en individuarnos según las exigencias del poder, otra que consiste en vincular cada individuo a una identidad sabida y conocida, determinada de una vez por todas. La lucha por la subjetividad se presenta, pues, como derecho a la diferencia y derecho a la variación, a la metamorfosis". (DELEUZE; 1987: pp.136-139)

En el trabajo de Investigación no se buscó visibilizar los límites o contradicciones de los discursos vigentes para sustituirlos por otros más correctos o completos sino que, la apuesta fue recorrer las líneas epistémicas en la diferencialidad y en la discontinuidad de sus problematizaciones. Por ello, se relevaron las líneas de variación de las prácticas discursivas.

Entendiendo, entonces, las 'prácticas discursivas', como un juego de relaciones entre los sentidos formulados e institucionalizados, entre las estrategias teóricas y los dispositivos concretos que se deciden y se ponen en marcha en momentos históricos precisos, lo que nos interesa recorrer en el Proyecto mediante los Programas y las Narrativas no son los discursos en tanto textos que dan cuenta de su propio orden / organización / coherencia; tampoco las prácticas en tanto acciones individuales o colectivas que se deciden a partir de una situación, de un proyecto; sino que el objetivo es enunciar y visibilizar las

¹⁶. "Las prácticas discursivas se distinguen de los actos lingüísticos de la vida cotidiana, Foucault se interesa en lo que llamaremos actos lingüísticos serios: lo que los expertos dicen cuando hablan como expertos". (DREYFUS y RABINOW; 1988: p.19)

‘prácticas discursivas’, es decir, el espacio de relaciones entre enunciados y medios no - discursivos en el que se hacen visibles las reglas que determinan el juego de posibilidades - e imposibilidades - en el que participan los estudiantes y docentes en un momento dado, en el ámbito de la transmisión de unos saberes disciplinares. “...las prácticas discursivas modifican los dominios que ponen en relación. ... esas relaciones no sacan sus efectos únicamente del discurso: se inscriben también en los elementos que articulan los unos sobre los otros...” (FOUCAULT, 1979:124)

La problemática de la lectura y la escritura se aborda no desde la formalidad de sus procesos constructivos, sino desde la positividad de un saber cuya vigencia no queda justificada en una coherencia argumentable, ni tampoco en una pura referencia a intencionalidades o intereses previos. Se trata de saberes que se presentan como acontecimientos, como juegos de afirmaciones y exclusiones cuyos elementos y reglas constitutivas es preciso analizar y comprender tanto a nivel de las relaciones entre los enunciados como de los soportes materiales / institucionales donde estas relaciones se producen y reproducen.

Y es desde estos posicionamientos que entendemos la noción de diálogo como dispositivo estratégico de aproximación metodológica en la visibilización y enunciación de las problematizaciones en torno a las prácticas de lectura y de escritura.

Trabajar desde los ‘entre’ que potencia la categoría de diálogo deviene en ‘recurso estratégico’ a los efectos de nuevas lecturas de campos problemáticos, más que de réplica puntual de líneas teóricas pre-establecidas.

Hablar de ‘diálogos’ implica plantear el trabajo de investigación desde un plano donde se juega lo singular y lo plural en su permanente movilidad, no permitiendo la estabilidad, sino que el juego que se va dando desterritorializa permanentemente los territorios. La cuestión es cómo pensar entre esas desterritorializaciones, entre los cortes, entre las Narrativas y los Programas, sin ajustarse sólo a operatividades regionales teóricas, sino también poder visibilizar y enunciar lo que va fisurando el tiempo espacio creado para el diálogo epistémico, jugándose una nueva cartografía en los modos de subjetivación que se territorializan en la academia.

La propuesta analítica de nuestra Investigación ha consistido en ir abriendo ese diálogo, no desde una interpretación de lo dicho esperando que de ella ‘aparezcan’ relaciones operativas desde objetivos pre-vistos, sino que la cuestión consistió más bien en volver a pasar, atendiendo las afirmaciones en tanto condiciones de posibilidad de prácticas subjetivantes en la academia entre los pliegues de lo que efectivamente se va dando cuenta en los decires de los Programas y de las Narrativas.

La cuestión en esta Investigación ha sido trabajar el diálogo ‘entre’ otros (estudiantes y docentes) desde lo que acerca y lo que separa, se ha tratado de leer, a partir del trabajo con series enunciativas, desde ‘lo dicho’, atravesado por la diferencia misma ex - puesta desde las múltiples acciones pre-vistas (Programas) y experimentadas (atravesadas cotidianamente en las Narrativas).

El diálogo es una de esas categorías que potencia condiciones de posibilidad enunciativa. Ya no se trata de interrogarnos acerca de quiénes determinan, en esos diálogos epistémicos, los límites de una interpretación válida, nuestras preguntas han girado en ‘cómo’ funcionan esos diálogos, qué efectos producen en las subjetividades, qué modos de interacción los ‘juntan’ en el devenir de las prácticas de transmisión propias de los campos de conocimiento de las Humanidades y Ciencias Sociales, atendiendo al juego relacional en el que la interpretación se plantea como problema.

Plantear la noción de diálogo como condición de posibilidad enunciativa nos ha implicado en un trabajo analítico que retoma, en el medio de ese juego de pertenencia institucional, algunos pliegues en la superficie de lo ya habilitado, dando lugar a relevar figuras en medio de las relaciones de conocimiento que son, al mismo tiempo, relación con otros.

El objetivo es prestar atención a los movimientos que se van dando en las tramas enunciativas que habitan el aula (como tiempo espacio de diálogo entre las propuestas de los Programas de Cátedra y

las Narrativas que los estudiantes hacen a partir de transitarlos) y sus desplazamientos. Tomar nota de algunas relaciones entre la incidencia de las marcas y la temporalidad de los efectos. Marcar la fuerza de algunos gestos de los itinerarios de formación.

Entender los diálogos epistemológicos / epistémicos desde la inestabilidad del diagrama produce continuamente -no en el sentido de continuidad sino en el orden del acontecimiento- un afuera en el adentro, manteniendo la subjetividad atenta a la geografía que se va desplegando en la articulación de la experiencia en una historia de lo múltiple, posibilitando la afirmación de esta subjetividad que atraviesa los códigos de inscripción y reconocimiento vigentes y va decidiendo si se liga o se desliga.

III.b Entre prácticas y experiencias y subjetivaciones

En nuestro trabajo la noción de 'prácticas' ha sido fundamental a la hora de recorrer las problematizaciones planteadas, para ello retomamos a Michel Foucault quien entiende por "prácticas" lo que los hombres 'hacen y la manera en que lo hacen', es decir, *la racionalidad o la regularidad que organiza las maneras de hacer* (sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento). La noción de práctica no alude a objetos, conceptos, ni técnicas, sino que da cuenta de un trabajo más complejo que adquiere dimensiones amplias, permitiendo o posibilitando formas de subjetivación diversas / múltiples.

Al hablar de prácticas de lectura y escritura no estamos concibiendo a las mismas como operaciones que realizan los sujetos estudiantes cuyos fines se centran únicamente en el éxito académico. Por el contrario, las prácticas toman cuerpo en los sujetos, en sus esquemas de comportamiento, en la manera en que aprenden pero también en el ser propio, singular, reconstituyéndolos.

Desde aquí lo que hicimos en la Investigación: en lugar de indagar los procedimientos mediante los cuales los sujetos (docentes y estudiantes) definen sus objetos desde ciertas tradiciones o contextos lingüísticos, el trabajo se orientó a rastrear la manera en que las regulaciones de esas prácticas van habilitando ciertas posiciones en el discurso y van desechando otras.

Las prácticas de trabajo intelectual en la Universidad se afirman en algunos puntos determinados, estabilizan cierta posición e inician un juego de efectos reguladores que desborda la textualidad del decir: definen, caracterizan, jerarquizan, recortan, impulsan, producen reparticiones y agrupamientos, identifican pertenencias e impertinencias, trazan distinciones binarias que, naturalizándose en su propia eficacia enunciativa, adquieren valor de códigos aplicables a todo tipo de experiencia.

Tarea que consiste en tratar los discursos como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan. *Es indudable que los discursos están formados por signos; pero lo que hacen es más que utilizar esos signos para indicar cosas. Es ese más lo que los vuelve irreductibles a la lengua y a la palabra. Es ese "más" lo que hay que relevar y hay que describir.* (FOUCAULT; 1979: 81)

Por 'práctica' entonces, no se entiende la actividad de un sujeto, sino la existencia objetiva y material de ciertas reglas en las cuales el sujeto está entramado en agenciamientos¹⁷. Los efectos que se producen en ese entramado pueden ser leídos / analizados como 'posiciones del sujeto', ningún discurso se da fuera del sistema de relaciones materiales que lo estructuran y lo constituyen.

En este sentido, nuestro interés no consiste en constatar la correspondencia (o no) entre el discurso que explica los procesos de formación en términos generalizables y las narrativas de experiencia mediante las cuales los estudiantes visibilizan y enuncian sus propios desarrollos. Nuestra voluntad intenta relevar (dar relieve a) las relaciones que se van estableciendo entre prácticas y preocupaciones, entre acciones y transformaciones, advirtiendo en el plano enunciativo los pequeños y diversos movimientos

¹⁷. "...un agenciamiento es siempre e indisolublemente agenciamiento maquínico de efectucción y agenciamiento colectivo de enunciación. En la enunciación, en la producción de enunciados, no hay sujeto, siempre hay agentes colectivos; en el contenido del enunciado nunca se encontrarán objetos, sino estados maquínicos. ...". (DELEUZE, G y PARNET, C; 1997: p.80)

de diferenciación que se van produciendo en el devenir mismo de las acciones y reflexiones sobre la lectura y la escritura.

Desde estos posicionamientos las prácticas de lectura y de escritura se problematizan entendiendo la experiencia no como particularidad que hay que corregir, superar o convalidar desde una 'instancia universal' sino como lo que se afirma en su movilidad, vinculación y diferencialidad, lo que insiste en la discontinuidad frente a la pretensión de continuidad de todo sistema.

La experiencia deviene así en 'preocupación de sí', donde pensamiento y verdad se afirman no sólo como vía de certeza de un sujeto epistémico sino como perspectiva ética y estética de un sujeto que trabaja la libertad de un "arte de existir".

Las prácticas de lectura y de escritura en tanto se constituyen desde la experiencia de sí resultan una clave capaz de reiterar las inquietudes a las que no se quiere renunciar. El 'preocuparse de sí mismo' resulta básicamente una acción que consiste en disponerse al arte de vivir; *"es una regla coextensa con la vida...no está ligada a la adquisición de un estatus determinado dentro de la sociedad"* (Foucault; 2006: 241); se trata de aprender una técnica de existencia a través de la cual el sujeto deviene capaz de producir sobre sí mismo una serie de transformaciones. No se trata de revelar algo que pudiera estar oculto sino examinar lo acontecido a nivel del comportamiento para volver a pasar por sus formas, por sus procedimientos. *"...el sujeto no es el punto de partida en el proceso del desciframiento, sino el punto donde las reglas de conducta se reagrupan en la memoria. El sujeto constituye la intersección entre los actos que han de ser regulados y las reglas sobre lo que ha de hacerse"*. (FOUCAULT; 1990: 73)

Uno de los desafíos que nos acompañó en la Investigación tiene que ver con los interrogantes que 'acompañan' la noción de prácticas de sí, en tanto no solo son preguntas de orden epistémicas sino inquietudes de carácter ético-político-epistémicas que inciden en el análisis y, fundamentalmente, en el devenir de las prácticas de lectura y prácticas de escritura, haciendo del trabajo universitario un espacio tiempo de implicación / afección basado en la pluralidad y en la diferencia.

En términos de Jorge Larrosa (2006), la 'experiencia' va de la mano con los conceptos de exterioridad, alteridad, subjetividad, reflexividad, transformación, singularidad, irrepitibilidad, pluralidad, pasaje, pasión, incertidumbre, libertad, finitud, cuerpo y vida. Experiencia es *"eso que nos pasa"*, y supone *"acontecimiento"*. *"...experiencia de sí, el cual es considerado como el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad"* (LARROSA;1996: 70).

Realizar experiencia implica un recorrido y ese recorrido siempre es relacional: se trata de atravesar (en la problematización que estamos trabajando) acontecimientos que tienen que ver con la lectura, con la escritura, con otros sujetos, lo que se pone en juego son los lazos que habilitan determinados modos de encontrarse / de re-encontrarse. En el trayecto hay una salida hacia otra cosa (ex), pero implica a su vez su reverso, algo pasa desde el acontecimiento hacia el sujeto, algo adviene o algo me adviene. *"El saber de experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo)"*. (LARROSA; 1996: 34-35)

Las experiencias de sí, se asumen desde la preocupación subjetiva por alcanzar un saber que satisfaga la inquietud por trabajarse a sí mismo; aunque este saber no se corresponde con el orden discursivo de una teoría que exhibe su validez al margen del lenguaje singular de la preocupación de sí, siempre es necesario hacer el recorrido desde sus bordes y pliegues.

Experiencia no es experimento, por eso no es posible de planificar, es acontecimiento que escapa a las causalidades. Es posibilidad, pudiendo un mismo acontecimiento ser experiencia para algunos sujetos y para otros no. Desde allí su dimensión de incertidumbre, por la cual no se puede pensar como repetición de lo mismo. Se trata de un juego entre singularidad y pluralidad.

Y, ese juego entre singularidad y pluralidad es el movimiento que hace que ‘nos pase algo’ y en este sentido, la experiencia tiene que ver entonces con lo que Foucault llama la “subjetivación”.

En el devenir de las prácticas de lectura y las prácticas de escritura en la Universidad se tornan visibles las condiciones de enlace entre experiencia subjetiva y regulaciones académicas: en el tiempo de relación con la lectura y con la escritura alguien se sitúa productivamente en relación a unos textos y en relación a sí mismo, estos dos posicionamientos no son separables. En esas prácticas de trabajo intelectual universitario se van conformando modos de subjetivación que hallarán puntos de afirmación tanto al saberse capaces de seguir el orden vigente como al realizar su propio recorrido.

Entendemos que estos modos de subjetivación no se dan de manera espontánea sino que se producen en el interior de ciertos dispositivos, en el caso que nos ocupa, bajo condiciones institucionales académicas. De allí que nuestro interés fue cartografiar los modos de subjetivación que organizan y regulan el campo de formación en las carreras de Ciencias de la Educación y Comunicación Social.

Hablamos de ‘prácticas’ de subjetivación, en tanto nos alejamos de la concepción del sujeto en términos de sustancia, sosteniendo más bien una idea de forma, variable, no siempre idéntica a sí misma. En palabras del Michel Foucault: “... no es una sustancia. Es una forma, y esta forma no es ni ante todo ni siempre idéntica a sí misma. ... Hay, sin duda, relaciones e interferencias entre estas diferentes formas de sujeto, pero no estamos en presencia del mismo tipo de sujeto. En cada caso, se juegan y se establecen consigo mismo formas de relación diferentes. Y precisamente lo que me interesa es la constitución histórica de estas diferentes formas del sujeto, en relación con los juegos de verdad. (1999: 403-404)

Un gran desafío de la Investigación ha sido justamente relevar los modos de subjetivación que se potencian en el primer año de formación de ambas carreras, a través de una analítica que expone el juego de tensiones entre los dispositivos de regulación y los modos de subjetivación que se van constituyendo en medio de las prácticas de transmisión.

Cada quien consigo mismo registra una transformación, una conmoción, un sentirse atravesado; difiriendo de lo que / o de quien ya se era. Esto nos permitió considerar que la relación con el saber que tiene lugar en los espacios de formación excede lo propiamente disciplinar o epistémico: comienza a entretenerse con la subjetividad al permitir una elaboración y reelaboración del estudiante consigo mismo. Los procesos de aprendizaje, lejos de concebirse como un cúmulo o una adquisición de contenidos, admiten momentos de interpelación e interrogación a lo ya conocido, posibilitando objetivar los propios supuestos y conocimientos; al mismo tiempo que se aprende de otros modos de pensar y hacer.

Estas consideraciones son centrales en la Investigación, en tanto se advierten discontinuidades y desplazamientos de los sujetos estudiantes en relación a sus trayectos formativos; en términos de Gilles Deleuze (1987) existe una “constitución de sí mismo”, una derivación que es al mismo tiempo ruptura, donde la relación consigo mismo adquiere independencia.

Entonces, se reconoce que la construcción de la experiencia de subjetivación está atravesada por relaciones de poder, existirá siempre una relación “que resiste a los códigos y a los poderes; la misma relación consigo mismo es uno de los orígenes de estos puntos de resistencia (...) La relación consigo mismo no cesa de traducirse, pero metamorfoseándose, cambiando de modo” (DELEUZE; 1987: 136).

Junto a estas maneras de entender la ‘subjetivación’ en el campo académico se despliegan otras, que quizás, poseen un consenso más amplio y una fuerza hegemónica de mayor alcance institucional. Plantear ‘diálogos epistémicos’ con otros acerca de las prácticas de lecturas y prácticas de escrituras como modos de subjetivación en el ámbito universitario tiene el interés de rastrear las marcas de esta problematización en las múltiples experiencias de formación que se van pensando/planeando/jugando en el campo de las Ciencias Sociales y de las Humanidades de las carreras de grado.

III.c De Figuras y epistemes

Las categorías Figura y Episteme han marcado profundamente la lectura del corpus del Proyecto, problematizando nuestros posicionamientos y experiencias en relación a la constitución de los modos de subjetivación tramados / enredados en los diálogos entre saberes que se van dando en medio de prácticas de lectura y prácticas de escritura en el Primer año de las Carreras de Ciencias de la Educación y Comunicación Social de la FCE-UNER.

Abordar la noción de 'Figura' ha sido fundamental en nuestra trayectoria de trabajo porque nos ha permitido visibilizar y enunciar los modos de subjetivación que se van constituyendo en medio de las propuestas epistémicas que circulan por los ámbitos de las Ciencias Sociales y las Humanidades, permitiendo dar cuenta de los movimientos, desplazamientos, estancamientos que se van produciendo en medio de las propuestas curriculares desde las que se piensan las prácticas de formación.

Lo que planteamos aquí no es una categorización/clasificación de 'figuras', sino unas relaciones móviles, de a ratos difusas, que se hacen presentes en la en la analítica de las prácticas de lectura y de escritura en el campo de la Comunicación y de la Educación. El propósito no fue desentrañar las representaciones que puede haber detrás del discurso de un 'deber ser estudiantil', sino poner en superficie el juego de reglas que determinan la trama múltiple de juegos de constitución subjetiva que se va dando entre enunciados que van hablando del trabajo intelectual, de la lectura y la escritura en la universidad.

Trabajar con figuras o 'rasgos' -en términos de Barthes (2005: 36)- nos implica en una práctica de lectura y escritura que enfoca fragmentos del discurso donde quien lee y escucha reconoce algo ya vivido, visto, oído, sentido (Barthes; 2011:56); se trata de un trabajo *no para la ciencia sino para nosotros* (Barthes; 2011: 330).

Una figura, entonces se constituye como *un trazo fino, singular, fútil, pueril, un rubor que toma forma, como una burbuja de lenguaje* (BARTHES; 2011: 255). El movimiento es el modo de estar siendo de las figuras, se trata de variaciones y discontinuidades (BARTHES; 2011:260) que también vuelven a pasar por las insistencias y recurrencias que articulan la construcción del discurso.

Las figuras se mantienen lejos al fondo de la mirada separándolas de sí mismas, en términos de Lyotard (2014:11) existe una opacidad, que es necesario verla, pero que escapa a ser totalmente significada, que excede lo textual *el esfuerzo de significar corresponde siempre un aplazamiento simétrico del designar* (2014: 70-71); se trata de un espacio figural en los bordes del discurso; implica entonces, un desplazamiento de la mirada, se detiene en la espacialidad del lenguaje. El mundo se despliega como un texto y este texto no solo puede ser leído, sino también escuchado. Texto que se compone de una densidad que no es solo lo dado, significado. El sentido de 'las figuras' se delinea en una especie de tembladeral.

Y, es desde esos lugares inestables, desplazados desde los cuales nos hemos interrogado por las condiciones de posibilidad del propio conocimiento, que va 'mostrando' esa compleja red de relaciones que prescribe las reglas de una práctica discursiva que refiere a unos objetos, que pone en juego algunas enunciaciones, que utiliza unos conceptos, que organizan unas estrategias, y justo ahí, en el medio de esa red se van delineando 'figuras', prescriptas, móviles, creadas, idealizadas, fluctuantes, cambiantes...

Son formas en tránsito que están en continuo movimiento entre prácticas de objetivación, que vistas en su historicidad, no son determinaciones, sino modos que adoptan formas singulares a través de complejos dispositivos de discursos y prácticas; prácticas de subjetivación en tensión con esas formas históricas compartidas, pero de ningún modo homogeneizadas, sino que implican la constitución de subjetividades heterogéneas.

Las figuras se van configurando de modo singular, a partir de ciertas prácticas y técnicas, y no por una relación lineal, de causa-efecto de un determinado código o norma de comportamiento. La constitución de figuras diferentes se puede entender, entonces, como los modos de acción de las prácticas sobre sí

mismo en el proceso que da forma a un ethos entendido como una forma de existencia. Esa estética de la existencia responde, así, a la forma que, a través de ciertas prácticas, adoptará la existencia del sujeto, en tanto experiencia que se va dando en medio de unos juegos de verdad.

"...algunas figuras...carecen de volumen interior...pero de una manera extraña, tienen un volumen -su volumen- a su lado, por encima y por debajo, por todas partes, a todo su alrededor: un volumen en perpetua desinserción, que flota o vibra en torno a una figura señalada, pero nunca fijada, un volumen que se adelanta o se sustrae ...estos volúmenes satélites y como errantes no manifiestan de la cosa ni su presencia ni su ausencia, sino más bien una distancia que de una vez la mantiene lejos al fondo de la mirada y la separa incorregiblemente de sí misma; distancia que le pertenece a la mirada (y parece pues imponerse a los objetos desde el exterior de los objetos) pero que a cada instante se renueva en el más secreto corazón de las cosas. Ahora bien, estos volúmenes que son el interior de los objetos en el exterior de sí mismos, se cruzan, se interfieren unos con otros, dibujan formas compuestas que sólo tienen un rostro y se esquivan por turno... estar al mismo tiempo en sí y desplazado de sí, ser sí mismo en ese otro lugar que no es el emplazamiento del nacimiento, el suelo natal de la percepción, sino una distancia sin medida, en el exterior más cercano. Ser fuera de sí, en un 'con'..." (FOUCAULT;1996: 167-168)

En medio de relaciones entre prácticas de objetivación y prácticas de subjetivación se constituyen las más diversas figuras. Efectos que se despliegan como medio, en tanto 'está siendo' (estar al mismo tiempo en sí y desplazado de sí) entre semejanzas y sustituciones, diferencia, simultaneidad, se trata de relaciones que se pueden señalar en un momento dado pero, que sin embargo no queda nunca fijada en el lugar señalado, se trata de movimientos de ausencias y presencias.

Esas Figuras se van constituyendo entre algunas configuraciones epistémicas que se van desplegando desde las prácticas de transmisión de los saberes, entendiendo esos despliegues como estrategias propias de las reglas del juego académico que generan las condiciones para interrogar y explicitar la relación entre las prácticas de lectura y escritura en medio de los diálogos epistemológicos en las que se insertan.

Por ello, tomamos la categoría 'episteme' que aborda Foucault, con la pretensión de visibilizar, no la transmisión de los conocimientos científicos (los cuales se constituyen a partir de la oposición de la verdad y el error, de lo racional y de lo irracional, de lo científico y no lo-científico), sino las prácticas discursivas que devienen saber. Se trata de reconocer y señalar las Figuras que se van constituyendo en el devenir de las prácticas, en los pliegues, en los intersticios de las relaciones epistémicas.

Episteme es una categoría que permite evidenciar una serie de enunciados que, dependiendo de una misma formación discursiva, se constituyen en dominios sobre un saber específico, en un momento en particular y en singulares relaciones de saber y poder que se desarrollan en un contexto determinado.

"Por episteme se entiende, de hecho, el conjunto de las relaciones que pueden unir, en una época determinada, las prácticas discursivas que dan lugar a unas figuras epistemológicas, a unas ciencias, eventualmente a unos sistemas formalizados; el modo según el cual en cada una de esas formaciones discursivas se sitúan y se operan los pasos a la epistemologización, a la científicidad, a la formalización: la repartición de esos umbrales, que pueden entrar en coincidencia, estar subordinados los unos a los otros, o estar desfasados en el tiempo; las relaciones laterales que pueden existir entre unas figuras epistemológicas o unas ciencias en la medida en que dependen de prácticas discursivas contiguas pero distintas..." (FOUCAULT; 1979: 322-323)

Los discursos (Programas y Narrativas) se constituyen en cierta relación de continuidad/discontinuidad respecto de los límites de visibilidad y de enunciabilidad de los ordenamientos vigentes y, es en esa trama de fuerzas, que las condiciones de posibilidad se constituyen como tales operando como a priori respecto de las disposiciones enunciativas de los discursos.

Este a priori es lo que, en un momento histórico determinado recorta en la experiencia un campo de saber posible, define el modo de ser de los objetos que allí aparecen, dispone de 'poderes' teóricos a la

mirada cotidiana y define las condiciones en las cuales se puede sostener, sobre las cosas, un discurso considerado como verdadero.

Es necesario trabajar en la imbricación de estos movimientos y dinámicas y poder ver de qué manera la emergencia de un saber validado en términos de ‘discurso serio’ comporta una serie de transformaciones correlativas que, en conjunto, configuran un determinado juego de reglas en cuyo marco se hacen ‘posibles’ las prácticas epistémicas singulares y colectivas.

‘Se hacen posible’...no se trata de analizar las condiciones de posibilidad en términos de ‘lo deseable’, de realizar comparaciones entre una teoría y una práctica en términos objetivos y dicotómicos; al trabajar en términos de episteme, de a priori histórico, la pretensión consiste en mostrar que las condiciones de posibilidad y de legitimación de los ‘discursos serios’ no pueden distinguirse a partir de las relaciones que establece una estructura formal metadiscursiva sino que se trata de visibilizar y enunciar las relaciones entre el devenir pragmático de los discursos y las regulaciones singulares que los organizan, de rastrear las marcas de los movimientos y pliegues que han dado lugar a que ciertos modos de constitución subjetiva se constituyen en medio de los acontecimientos discursivos.

Realizar una analítica del juego de problematizaciones que atraviesa la continuidad del régimen epistémico no implica realizar una lectura ‘superadora’ de los límites de ‘otra perspectiva’, sino que se trata de unas lecturas que ‘muestran’ que el movimiento que se va dando en la relación con los saberes no puede leerse en términos de progreso, no es una cuestión de ‘avance’ del conocimiento sino de una lectura del régimen de problematizaciones que orienta el trabajo de nuestra indagación: multiplicidad pragmática desde ciertas claves que colaboran en el devenir de las problematizaciones que pretendemos hacer inteligible.

IV-. A modo de conclusiones

A modo de cierre, queremos compartir las Figuras estudiantiles que van desplegándose en los Programas y en las Narrativas en torno al trabajo intelectual; la lectura, la escritura y las subjetivaciones.

Las Figuras del trabajo intelectual en los Programas de Cátedra

En relación a los Programas consideramos que la Figura hegemónica que recorre transversalmente la mayoría de las propuestas curriculares es la de: **“Trabajo Intelectual como transmisión de contenidos disciplinares”**. Esta Figura pone el énfasis en la cuestión de que las prácticas de enseñanza están centradas sólo en contenidos científicos naturalizando la transmisión sistemática de prácticas, técnicas, estrategias que sin embargo son exigidas por los profesores de manera implícita, como si los estudiantes tuviesen que aprenderlas en algún otro lugar.

Y es en este sentido que la segunda figura que se constituye en medio de los Programas de Primer año es que **“El Trabajo Intelectual desarrolla competencias cognitivas y metacognitivas”**. Pareciera que entendiendo el Trabajo Intelectual sólo desde la transmisión disciplinar deviniera ‘naturalmente’ ese lugar ‘activo’ del estudiante que comprende una variedad de operaciones cognitivas y de registros de acción por el sólo hecho de encontrarse en medio de unas nociones teóricas específicas de cada campo de estudio.

Una tercera Figura **“El Trabajo Intelectual, entre la teoría y la práctica”** que, teniendo como objetivo la integración de los contenidos disciplinares, proponen no sólo los textos como mediadores del conocimiento sino, en algunas propuestas, el ‘juego relacional’ y en otras la ‘aplicación’ para lograr el aprendizaje reflexivo y crítico de los saberes disciplinares específicos.

Más allá de estas pretensiones, también encontramos en algunas propuestas curriculares otros modos de pensar la transmisión de saberes que, de alguna manera, apuestan a no quedar encerrados en los límites disciplinares; esto nos permite plantear una cuarta figura: **“La transmisión: entre prácticas y contenidos”**. Se trata de propuestas que intentan trabajar desde una perspectiva múltiple, cuyo propó-

sito es abordar el campo de conocimiento específico desde devenires relacionales, múltiples y microfísicos entendiendo que el Trabajo Intelectual se va dando en medio de juegos institucionales y fuerzas subjetivantes, más allá o más acá de una relación de sujeto-objeto mediados programáticamente desde currículas establecidas a tal fin.

Por otro lado, encontramos en muchos de los Programas que la posibilidad del estudiante de pensarse desde los pliegues se ve ‘opacada’ por una última Figura que queremos nombrar aquí: **“La evaluación y la acreditación: metas del trabajo intelectual”**, y esto en el sentido que, desde la explicitación discursiva de las propuestas curriculares todas las acciones de enseñanza y aprendizaje parecieran dirimirse sólo en lograr resultados mensurables.

Las Figuras del estudiante en los Programas de Cátedra. Los procesos de subjetivación

Puede observarse que, desde los procesos de subjetivación, los Programas de Cátedra de las carreras de Ciencias de la Educación y Comunicación Social, demandan a los/as estudiantes ingresantes, cierto trabajo sobre o de sí. Nos encontramos aquí, con lo que constituye la Figura de **“La exigencia de un trabajo o experiencia de sí”**, a partir del cual cada quien pueda objetivar y reflexionar en la propia conducta, los propios modos de vida y sus posibilidades. En el mismo movimiento, se van determinando las condiciones para que estas operaciones puedan ser realizadas ocasionando pliegues.

En directa vinculación, aparece ligada otra, la Figura **“Del experimentar, de hacer o vivir la experiencia”**... Desde los programas, se hace referencia a esta figura como un movimiento o acontecimiento que atraviesa a los sujetos; de allí su carácter singular, subjetivo, en un espacio institucionalizado y en un tiempo actual, en la que todo se va ordenando de una manera sensiblemente diferente. Es imposible conceptualizar la experiencia que acontece en el marco de la formación, porque precisamente, escapa a cualquier determinación.

Atendiendo particularmente al análisis de los procesos de subjetivación que se enuncian y dejan entrever en los programas, se pone de manifiesto la Figura de **“Estudiante como aquel que debe comenzar a...”** desarrollar determinadas formas de trabajo intelectual o aptitudes: pensar críticamente, asumir un posicionamiento crítico, problematizar, etc. Desde la reivindicación y legitimación de ciertas prácticas de Trabajo Intelectual, ciertos discursos y ciertas intervenciones. De allí que se van delineando cuáles son los movimientos que quedan permitidos y además, exigidos y demandados.

Y, por último, una cuarta Figura de estudiante: **“La de quien debe apropiarse de determinadas prácticas que le permitan sostenerse en las dinámicas de las clases propuestas”**. Desde los programas se enuncian las condiciones en las que se desarrollan los encuentros o clases, en los que se interpela y demanda a que los estudiantes participen, dialoguen, discutan. Hay una apuesta a la palabra, la escucha y la elaboración/ producción conjunta, que sin dudas deviene en un estilo singular de formación. Para lo que aquí nos interesa, estos modos de relación e implicación van subjetivando de manera particular a los/las estudiantes ingresantes.

Las Figuras de la lectura en los Programas de Cátedra

Una de las Figuras de la lectura en los Programas de Cátedra es la que podríamos denominar **“Compromiso con el conocimiento”**. En un corpus de programas que refieren a asignaturas teóricas-disciplinares, la lectura no se enuncia explícitamente como herramienta propia del trabajo intelectual, pero se desliza como categoría que transversaliza las propuestas de abordajes curriculares. La lectura se presenta como una práctica social, comprometida, que permite reelaborar conocimientos ya sea singulares y compartidos pero a su vez se constituye como una figura abstracta, es decir: se enuncian actividades, objetivos, propósitos donde la lectura se posiciona como herramienta de pensamiento, pero no se presentan las

estrategias pedagógicas para que esta figura se materialice en acciones concretas, o por lo menos no se describen.

En los programas referenciados y a partir de algunos de los objetivos planteados, se puede hablar de una Figura de la lectura como **“Práctica de sí”**. La lectura es referenciada como experiencia en el sentido que le atribuye Jorge Larrosa; nos atraviesa, involucra y permite problematizar, reflexionar, indagar. Práctica subjetiva -singular y colectiva- que nos transforma. Pero en el mismo conjunto de programas donde se enuncia de tal modo, la misma se constituye como figura necesaria para poder luego dar cuenta de la propuesta metodológica, anudada a un imaginario “estudiante” cargado de una impronta política e intelectual, que es o será capaz de poder transitar y sostener esa experiencia. En este escenario, tanto la figura “práctica de sí”, como “estudiante” resuenan monocordes, porque en la misma abstracción desde la cual son enunciadas; “lectura como experiencia” y estudiante como “sujeto político” se pierden las diversidades y funcionalidades de otros modos de lectura y de ser “estudiantes universitarios” que también se juegan, negocian y son validadas en el ámbito universitario.

En otro grupo de programas, la lectura aparece atravesada por la perspectiva cognitivista. La Figura la **“Lectura como técnica”**, la lectura se presenta como una herramienta que en cada ámbito disciplinar adquiere determinadas características que implican conocer el vocabulario específico, el rol del emisor y del destinatario, improntas de cada género discursivo, etc. Aprendiendo la lógica de la construcción discursiva disciplinar, podemos dar cuenta de un trabajo más o menos exitoso de comprensión textual.

En otro conjunto de programas se constituye la Figura **“Lectura como alfabetización”**, la lectura no se nombra no porque no sea problematizada, ni entendida como práctica propia del trabajo intelectual, sino porque subyace el imaginario que la “lectura” es parte de la alfabetización o cultura de los estudiantes que ingresan a la Universidad, y quizás pueda ser una práctica que deba ser pulida, perfeccionada, pero no revisada al interior del propio campo.

Las Figuras de la escritura en los Programas de Cátedra

El recorrido de los Programas de primer año, nos permitió visibilizar que en algunos de ellos la escritura no aparece enunciada de manera explícita, aquí se podría señalar algo del orden de una Figura de **“No ‘dar’ a escribir, ni pedir que escriban”**. La práctica de la escritura habita el espacio curricular, pero desde una presunción de “saber hacer” que el grupo de estudiantes ya “debe” tener. Esa omisión, que no se fundamenta ni explica con una decisión pedagógica manifiesta, podría señalar sin embargo algo del orden de la indiferencia. Sin embargo, y aunque describa un contrasentido, es interesante ver que, paralelamente, los programas reconocen la existencia de parciales y de trabajos prácticos. Eso quiere decir que la práctica de la escritura habita el espacio curricular, pero desde una presunción de un “saber hacer” que el grupo de estudiantes ya “debe” tener. La consecuencia es el mutismo sobre ésta práctica y la desvinculación con su par dialógico: la lectura, que en cambio sí se sostiene como una práctica que será requerida.

Por otro lado, la mayoría de los programas requieren prácticas de escritura que orientan acciones relacionadas con el carácter instrumental de la misma, Figura que hemos denominado **“Simplemente hacerlo”** (just do it); se pide a las prácticas escriturales que aseguren el manejo de los “temas” bajo formas de escritura académica particular: monografías, trabajos prácticos, apuntes de aula. Este modo de enunciar las prácticas, circunscribe un universo: sólo el de asegurar las nociones de la cultura discursiva de la disciplina que se está estudiando, quedando clausurados otros universos posibles que impliquen a la resultante de un tiempo real de la enunciación subjetiva, orientadas a la búsqueda de adecuación al contexto en el que está ingresando, en el que no “sólo está simplemente” ni realizando una práctica que aprenderá, con “sólo hacerlo”, casi mecánicamente.

“Producción colectiva” es otra de las Figuras que se visibiliza en algunos Programas donde aparece explícitamente la demanda de “producir textos” en un “espacio común” o de “escritura colaborativa”. De

algún modo los programas anticipan la idea de un borramiento de límite entre la lectura y al escritura en tanto prácticas académicas, eso que “hay” en el “espacio común” no se define ni se regula desde el programa. Se anticipa su presencia y se la propone. A su vez, este modo de trabajo implica trasladar de alguna manera al espacio del aula los procesos de revisión y corrección propios de los miembros de la comunidad académica, y poder contribuir desde la misma formación que se ofrece en los estudios universitarios a un mejoramiento de la calidad de la educación superior. Se trata, pues, de un diálogo transformador de la conciencia de sí y del otro.

Entendiendo que el texto es una construcción discursiva permanente que se puede repasar, replantear y revisar a través de la participación en un diálogo en el cual el texto que se encuentra en proceso de construcción, cobra fuerza en los programas (por su repetición) la idea de *revisión y reescritura de la propia escritura tanto como formalizar prácticas de escritura, discusión y reescritura*, aquí la Figura que podríamos enunciar es la de **“Lo que hacen con lo que reciben”**. Sin embargo al suponer en los programas que eso es posible de controlar de algún modo, se deja de lado algo del orden de la hermenéutica: nadie puede anticipar qué harán las personas con lo que “reciben”. Los programas prefiguran un recorrido posible de un emergente que puede no emerger nunca.

La aparición de nociones tales como: *Prácticas reflexivas -Tiempo solitario-diálogo-compañía intelectual*, coloca en tensión la Figura **“Tiempo pedagógico/tiempo subjetivo.”** El tiempo pedagógico tiene relación directa con lo institucional, en el que interactúan docentes, estudiantes y administrativos, cada grupo con tiempos propios; las distintas cátedras desde un tiempo lineal, solicitan tareas o gestiones que llegan a superponerse entre sí. Esta tensión puede ser vivida con mayor o menor conflicto según se dé la relación entre la extensión de tiempo que se requiere para desarrollar en las diferentes cátedras un módulo/eje de conocimientos, versus el tiempo subjetivo que en realidad le insume a quien estudia. Los Programas analizados no adelantan indicios acerca del tiempo pedagógico que esas prácticas implican. No está pensado, y queda completamente en relación a la tarea del o la estudiante, y a lo que “entre estudiantes” pueda llegar a suceder, en un tiempo y una forma que no sabemos cuál es, pero que anticipan, será “solitario”.

Parecería ineludible pensar en las prácticas de la escritura sin estrechar los lazos de la relación con la lectura. Sin embargo la mayoría de los programas analizados se debaten entre “evitar el lazo”, incluso al punto de ni siquiera mencionar la escritura (pero sí la lectura) y “enlazarse excesivamente”, al proponer mayormente trabajos escritos prescriptivos, de ahí la Figura **“Movimiento pendular: Evitar el lazo vs. enlazarse excesivamente.”**

Las Figuras del trabajo intelectual en las Narrativas

En las Narraciones de los estudiantes podemos encontrar una Figura que es muy fuerte en términos de las implicancias para pensar la formación de grado y esta es del **“Trabajo intelectual como demanda externa”**, la principal preocupación en el primer año de cursada de la carrera consiste en ‘adaptarse’ a lo que se solicita en la Universidad, en estos primeros recorridos el interés genuino no es tanto, saber para conocer las claves específicas de los campos disciplinares en los que se van a formar sino responder a las “exigencias de formas” de ser estudiantes universitarios. ‘Lo obligatorio’ que viene ‘del otro’ impulsa el movimiento fijando su fuerza en la coincidencia con lo solicitado; todo intento de movilidad queda detenido en la demanda de lo obligatorio. La relación de demanda estaría sostenida por un contrato tácito que prefigura lugares, funciones y expectativas.

Esta figura se encuentra muy en relación (y hasta podríamos decir “atada”) a otra que hemos dado en llamar **“Trabajo intelectual disciplinar”** las prácticas de estudio enunciadas por los estudiantes exponen la necesidad de comprender e interpretar los diversos lenguajes de las disciplinas que están comenzando a transitar y que demandan un gran esfuerzo. Comprender lo que se denominan las nociones centrales

disciplinares, lleva a los estudiantes a esforzarse por ‘reconocer’ las ‘ideas/palabras principales’ que les permitan ir acercándose a la construcción del conocimiento específico. Cada disciplina tiene su objeto que es necesario entenderlo cabalmente, la estabilidad que produce ese ‘manejo’ otorga sensación de seguridad constituyendo a su vez algunas dicotomías importantes que repercuten en las posibilidades de un trabajo con características más relacionales y, estas son: la dicotomía entre sujeto y objeto, entre conocimiento y pasión, entre teoría y práctica; el aprendizaje de estos binarismos van constituyendo la figura del Trabajo Intelectual Disciplinar. La formación universitaria se piensa como un diagrama a priori en cuya superficie se hacen legibles los diferentes procedimientos, modos de enunciación y objetos de interés que cada cátedra impone y este es el juego de Trabajo Intelectual Disciplinar que los estudiantes tienen y quieren aprender rápidamente para cumplir con los ‘requisitos de admisión’ de la academia.

“Trabajo intelectual entre técnicas y hábitos” es otra de la Figuras que se constituye en medio de los decires de los estudiantes, para poder alcanzar aquellos ‘requisitos de admisión’ resulta sumamente imperioso hacerse de unas técnicas y unos hábitos; los estudiantes refieren a la práctica de estudiar desde diversas acciones que tienen como preocupación central el aprender a desenvolverse en medio de nuevos hábitos de estudio y de técnicas que le permitan la comprensión de lo que tienen que aprender; entre las técnicas de estudio más utilizadas aparecen el resumen y los cuadros/mapas conceptuales, aunque el ejercicio de éstas no se visualiza como una forma de escritura académica sino sólo como herramientas que permiten la comprensión de los textos: es decir, se las asocia a las prácticas de lectura y no a las prácticas de escritura. La preocupación por el Trabajo Intelectual específico del estudiante universitario, por los hábitos y las técnicas, se visibiliza fundamentalmente porque relacionan la complejidad de los nuevos textos con la dificultad de acercarse comprensivamente a ellos, manifestando las complicaciones con las que se encuentran a la hora de estudiar unas discursividades en unos formatos y géneros textuales para los que no tienen las herramientas necesarias y necesitan tiempos diferentes a los que manejaban anteriormente para estudiar.

De allí que en las series podemos observar que en muchas oportunidades estas preocupaciones aparecen en relación directa a otra de las Figuras que hemos construido en esta Investigación: **“Estudiar, una cuestión de tiempos”**, la cuestión del tiempo, de los tiempos, resulta un “problema” a resolver en función tanto de la singularidad de cada uno como de la complejidad de las lecturas. Los estudiantes expresan de distintas maneras la necesidad de llegar a ser el estudiante que ‘se dice’ deben ser...y esto justamente lo plantean en términos de los tiempos singulares que les lleva ‘alcanzar’ los tiempos institucionales previstos, acomodando su voluntad y su tiempo a los requisitos de los trayectos de formación que permitirá dar con la meta. El tiempo del trabajo intelectual del estudiante se sitúa productivamente en relación a los textos y en relación a sí mismo. Plantear el trabajo intelectual desde la noción de tiempo que traen los estudiantes implica pensar en los modos en cómo se produce su inserción en el campo académico, implica considerar un punto de inflexión: hay un antes y un después, una discontinuidad que abre una brecha en la que es posible repensar la relación entre lo institucional y lo subjetivo.

Por ello planteamos una última figura: el **“Trabajo intelectual como experiencia de sí”**, porque en las series de las Narrativas aunque no aparece en forma hegemónica, sin embargo hay varios decires que luchan por establecer una relación subjetivante con lo que se está aprendiendo, que implican acciones que uno ejerce sobre sí, mediante las cuales se hace cargo de sí mismo, se modifica, se narra, se transforma. El Trabajo Intelectual es experiencia de un recorrido que no sólo permite la confrontación del propio trabajo con los parámetros vigentes sino que también quiere ir dando cuenta de la historia singular en la cual se han ido desplegando las prácticas de estudio.

Las Figuras desde los procesos de subjetivación en las Narrativas

Las narrativas solicitadas a estudiantes del primer año de las carreras de Ciencias de la Educación y Comunicación Social, y su correspondiente análisis y tratamiento ponen de manifiesto una primera Figura: la de **“Estudiantes que necesitan adaptarse”**, se manifiesta la necesidad de adaptarse a ciertas lógicas y organización institucional, pero sobre todo adaptarse a prácticas, discursos y saberes relevantes para la transición que atraviesan. A lo que además hay que agregar, que la configuración de esa figura suele realizarse sin ayuda institucional. La adaptación se da a prácticas y discursos ya preestablecidos, a lo cuales deben o se les permite sólo *acomodarse*, lo que va delineando al mismo tiempo cuáles son las formas de estar y de moverse en la academia. Se trata, en suma, de procesos de adaptación que posibilitan y se orientan a mantener bajo control la movilidad de posiciones subjetivas implicadas en las prácticas de formación.

Una segunda Figura que se fue configurando es la de estudiantes que **“Aprenden o descubren nuevas técnicas o formas”**, precisamente aquellas que parecen constituirse como las legítimas o válidas. Se mencionan expresiones como “descubrir”, “adquirir”, “adueñar”, “incorporar” estas formas a las estructuras que se traía. Esta Figura sobre la que grupos de estudiantes se van proyectando, advierte sobre la configuración de un trayecto en el que la meta y el éxito –la aprobación– va definiendo el camino que se va trazando; de allí que se aprende o se adquiere lo necesario y útil para permanecer en la academia.

Otra de las Figuras que se va conformando es la de estudiantes que llevan a cabo **“Experiencias de sí”**, es decir, aprenden a establecer con sí mismos una particular relación: a narrarse, juzgarse, observarse, describirse, etc. Estas operaciones no se llevan a cabo de manera espontánea ni surgen al azar, sino que son posibles a partir de ciertas “tecnologías del yo” que van orientando y regulando cuáles son las relaciones legítimas que se espera que cada quien pueda establecer. Advertimos que de estas “experiencias de sí”, devienen narraciones o testimonios en la que estudiantes re-conocen momentos e instancias de angustia, sufrimiento, tedio, cansancio, negación, resistencia... precisamente por esta transición inicial que afrontan solos.

Podríamos advertir otra Figura, la de **“Estudiantes que no pueden o no hallan la manera de asumirse y sostenerse en la facultad”**, viviendo como una preocupación y una responsabilidad puramente personal este desfase al que no pueden ni tienen herramientas para responder. Al no poder sortear las dificultades por ellos mismos se responsabilizan, culpabilizan por los “fracasos” y “frustraciones”.

Otra de las Figuras que deviene tras estas “experiencias de sí”, es la de **“Estudiantes que aluden a crecimiento, superación, cambio personal”**. En tal sentido, la formación se entiende como cierta conmoción o desfase en relación a prácticas pedagógicas anteriores, pero finalmente se expresa cierto triunfo y victoria tras superar los obstáculos.

Una sexta Figura que pudimos advertir, es la de **“Estudiantes que se permiten aventurar en la búsqueda y construcción de recorridos singulares, propios”**... Aquí van configurando un recorrido en la formación que permite y admite movimientos subjetivos que provocan el acto de conocer animados y guiados por el deseo, la pregunta, el interés personal; más allá o por encima de las demandas y regulaciones que se imponen.

Finalmente, quedó configurada una Figura en las narraciones de los estudiantes, **“La de un sujeto que aprende a pensar de otra manera, problematiza y desnaturaliza”**, procesos y prácticas mediados por la relación con los saberes. Aluden a *otras maneras* de posicionarse ante las condiciones actuales o desde las que emiten juicios de valor, precisamente porque el aprendizaje y la relación con los saberes excede lo disciplinar y epistemológico, permitiendo una re-construcción de uno mismo.

Las Figuras de la lectura en las Narrativas

Las series extraídas de las narrativas de los/as estudiantes permiten observar que se despliega una Figura que podríamos denominar como la de **“Práctica Obediente”**. Los ingresantes al momento de la escritura de las primeras narrativas, simplemente “leen”: anotan, marcan palabras claves, arman cuadros sinópticos y resúmenes, vuelven leer, recurriendo a una práctica técnica que ha sido funcional en los niveles anteriores de escolarización y que, en palabra de varios estudiantes, consideran exitosa en tanto les permite adaptarla a las demandas universitarias. El comprender una lectura viene de la mano de “desarmar” la lectura, para luego recomponerla en fragmentos necesarios para poder ser asimilados por el lector.

“Hago lo que puedo” es otra de las Figuras que elegimos destacar en tanto habla de un estudiante lector que se relaciona con la lectura desde una posición parcial y descontextualizada que se enuncian como contrarias a entender la lectura como compromiso intelectual. La lectura es una tarea obligatoria y el estudiante parece estar solo ante esta práctica que nombra como lineal para todas las propuestas curriculares (no aparecen distinciones en las narrativas que “marquen” que realizan prácticas o trayectos de lectura distintos según la asignatura). Además aparece como una actividad solitaria (el colectivo de pares como “comunidad de lectura” no aparece nombrado)

La **“Lectura atenta”** como práctica intelectual es una Figura que se materializa en el segundo momento de las narrativas de los estudiantes. La lectura atenta refiere a aquellas acciones que separan a los estudiantes de la figura “práctica obediente”, permitiendo establecer trayectorias subjetivas impulsadas por otros movimientos: me “detengo”, ya no para releer y asimilar, sino para realizar anotaciones al hilo de la lectura, “escucho”, dialogo con el texto”, “reflexiono”. De a poco, aparece un universo de acciones nuevas, “atentas” que conviven y a la vez tensionan en forma gradual la figura del “hago lo que puedo”. El estudiante sigue haciendo lo que puede, pero en la lectura atenta habilita estrategias singulares y plurales posibles en la medida en que se agencian de un trayecto entendido como propio, y que tiene que ver con sentirse interpelados como partes de una comunidad académica. Si hay diálogo, escucha o resistencia, es porque hay otro que registra, me nombra, me interpela, y una de las dimensiones donde esas acciones suceden es en la lectura.

Por último, en la Figura **“Lectura como Tarea”**, los estudiantes nombran a la lectura como una tarea más en el orden de tareas a cumplir en el rol de “estudiantes universitarios”. *Asisto a clases, tomo apuntes, leo*. En esta secuencia la lectura es una actividad que lleva, consume o resta tiempo. La lectura nombrada desde la obligatoriedad no interpela.

Las Figuras del escribir en las Narrativas

Una de las Figuras que aparece con fuerza en las Narrativas es la **“Tensión entre decir y transformar”**, lo que Scardamalia y Bereiter (1992:43-46) nombran como “decir “el conocimiento y “transformar” el conocimiento para diferenciar las categorías de escritor “novato” y escritor “experto”. Hay decires que revelan un “esfuerzo consciente por adecuarse” a lo que se está solicitando desde las distintas disciplinas, para cumplir con un ideario de estudiante que tanto la cátedra como su programa describe. Decirlo, implica de quien está aprendiendo cumplir con el diseño del tránsito prefigurado para acercarse a determinada disciplina del saber, respetando sus reglas y realizando sus prácticas mayormente protocolizadas. En cambio, “transformar el conocimiento” significa que se ha logrado una interacción con el texto que ha implicado el contenido y la organización de una acción propia de quien escribe. Quien escribe ha decidido algo. Transformar el conocimiento indica que la comprensión de lo que están intentando escribir cambia y crece durante el proceso de composición. La escritura es también, escritura de sí mismo/a.

De este modo, la segunda Figura que podemos visibilizar está relacionada con la de **“Escribir con mis palabras”**. Algunas narrativas refieren que al escribir lo hacen utilizando primero “sus palabras”. Palabras propias, de un lenguaje cotidiano que no son las palabras de la academia, no son de la disciplina que están comenzando a estudiar, ni de ese “otro” que la Universidad aún representa, son suyas. Eso es lo que “plasman” en las “hojas aparte”, soportes que también designan un espacio “otro”, que no será el del trabajo final que presentarán, porque se trata de una hoja suya. De algún modo, escribir con “sus” palabras permite una suerte de ensayo al estilo de una obra teatral: es algo que escriben como si se tratara de un “como si”, por lo tanto no hay temores allí. Eso habilita un espacio de creación/libertad en el que de algún modo se autorizan a un decir que no está aún “consagrado” por la mirada docente, que aprobará o no esas palabras. De hecho ocurre que en las clases, preguntan si pueden responder “con sus palabras” o hay que hacerlo de manera “seria”, con las palabras/categorías/conceptos del texto que se está abordando. Esa idea del “borrador”, a la vez que tranquiliza, autoriza a escribir, a devenir en un pensamiento propio, en una materialidad discursiva, que será también una afirmación de sí en el trayecto universitario.

Al hilo de estas preocupaciones, vemos otra Figura, la de **“Bien presentado”**, las narrativas de estudiantes marcan una cierta preocupación casi “estética” acerca de los textos que escriben. A las estrategias de estudio de marcar los textos con diferentes colores, subrayarlos o escribir al margen cuando leen, se le asocian una serie de preocupaciones que tiene que ver con el modo de “presentación” de los textos desde su exterior. Las tachaduras, los borrones, la ausencia de tachaduras y borrones, el respeto de la letra por el espacio, la falta de ese respeto, el tipo de letra, todo habla de él y lo define como borrador o versión casi definitiva, como trabajo atento o descuidado, como texto que busca un lector o no lo busca, como texto que ha logrado un grado fuerte de concreción o todavía necesita desarrollarlo. Esa relación, casi atávica, entre el texto presentado y su autor/a, pareciera hablar allí de un efecto reflejo.

Por otro lado, la escritura aparece referenciada a partir de otra Figura, aquello que dice lo que **“Hay que hacer”**, que a veces puede ser la respuesta a una tarea prescriptiva, a una demanda que forma parte de lo que es “ser estudiante de la universidad”, y muy pocas veces como una práctica inherente del trabajo intelectual que acompañará la vida universitaria y profesional que están iniciando. No refieren disfrutar esa práctica, aunque paradójicamente asumen que es un requisito de su formación. De alguna manera, la falta de problematización sobre la escritura lleva a reconocer que, hacerlo, sería un modo de actuación del pensamiento, un proceso, una actitud que implica una duda o una pregunta. Problematizar implica la invitación a correr algún riesgo, a cometer errores, a exponerse/nos, a decir cosas que son difíciles de expresar, a quedarnos sin palabras, o a producir balbuceos y susurros sobre lo que nos pasa con la escritura, aquí y allá. Invita a dar testimonio de una existencia, situada y atravesada por condiciones particulares.

Realizado este recorrido por Figuras que hemos visibilizado y enunciando en nuestro trabajo de Investigación, continúan resonando unos interrogantes:

¿Cómo seguir planteando las prácticas de lectura y de escritura desde el juego de tensiones entre los modos de subjetivación y los dispositivos de regulación cuando la experiencia habla de un acontecer de la subjetividad que ya no ‘se aloja’ sino que se pliega en las superficies institucionales?

¿Cómo pensar la experiencia de formación haciendo justicia a los tiempos de la subjetividad?

¿Cómo empezar a ‘hablar’ un lenguaje capaz de poner en juego diálogos epistemológicos y epistémicos y ético-políticos?

¿Se puede prescribir / proscribir el tiempo en trayectos de lectura y escritura programados desde un afuera de la propia experiencia del sujeto que hace el recorrido?

¿Cómo pensar esta compleja red en tanto posicionamientos en un juego de recorridos múltiples, de velocidades variables, que interrogan las prácticas de lectura y de escritura desde los anudamientos y ramificaciones que se van generando en el propio devenir del campo académico?

Bibliografía

- BARTHES, R.; (2005); *Cómo vivir juntos. Simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos. Notas de cursos y seminarios en el Collège de France 1976-1977*; Bs.As; Siglo XXI.
- BARTHES, R.; (2011); *El discurso amoroso. Seminario en la Escuela de Altos Estudios 1974-1976*; Madrid; Paidós.
- BRITOS, M.P., UGALDE, M., BAUDINO, S.; (2002); *Método y juego. Experiencias del Trabajo Intelectual*; Paraná; Cuadernos - Serie Investigaciones; Proyecto Editorial, FCEDU-UNER.
- CHARTIER, R.; (1996); *Escribir las prácticas*; Buenos Aires; Manantial.
- DELEUZE, G.; (1987); *Foucault*; Barcelona; Paidós.
- DELEUZE, G y PARNET, C; (1997); *Diálogos*; París; Pre-textos
- DERRIDA, J.; (1983); *La filosofía como institución*; Barcelona; Granica.
- DREYFUS, H.L. y RABINOW, P.; (1988); *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*; México; UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales
- FOUCAULT; M.; (1968); *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*; Buenos Aires; Siglo XXI.
- FOUCAULT; M.; (1979); *La arqueología del saber*; México; Siglo XXI.
- FOUCAULT; M.; (1985); *Saber y verdad*; Madrid; La Piqueta
- FOUCAULT; M.; (1986); *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*; España; Siglo XXI.
- FOUCAULT; M.; (1990); *Tecnologías del yo*; Buenos Aires; Paidós.
- FOUCAULT; M.; (1991); *Respuesta a una pregunta*; Buenos Aires; Almagesto.
- FOUCAULT; M.; (1996); *De lenguaje y literatura*; Buenos Aires; Paidós
- FOUCAULT; M.; (1999); *Estética, ética y hermenéutica*; Buenos Aires; Paidós
- FOUCAULT; M.; (2006); *La hermenéutica del sujeto*; Curso en el Collège de France (1981-1982); Buenos Aires; FCE
- FOUCAULT; M.; (2009); *El gobierno de sí y de los otros*; Curso en el Collège de France (1982-1983); Buenos Aires; FCE
- FOUCAULT; M.; (2014); *Obrar mal, decir la verdad: función de la confesión en la justicia*; Curso de Lovaina, 1981; Buenos Aires; Siglo XXI.
- LARROSA, J.; (1996); *La experiencia de la lectura*; Barcelona; Laertes.
- LARROSA, J.; (2006); *Sobre la experiencia*; Barcelona; Aloma; Filosofía de l'educació; N° 19; pp. 87-112
- LARROSA, J.; (2018); *P de Profesor*; Comentarios de Karen Rechia; Bs.As.; Noveduc
- LYOTARD, J.F.; (2014); *Discurso, figura*; Bs.As.; La Cebra
- SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C.; (1992); *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*; en *Infancia y Aprendizaje*; N° 58 (pp.43-64).

PID 3162

Denominación del Proyecto

Prácticas de lectura y prácticas de escritura: diálogos epistemológicos

Directora

BAUDINO, Silvina Sandra

Unidad de Ejecución

Facultad de Ciencias de la Educación

Dependencia

Universidad Nacional de Entre Ríos

Cátedras

Ciencias de la Educación

Campo de aplicación

Promoción General del Conocimiento

Contacto

baudinosilvina@arnet.com.ar

Integrantes del proyecto

Friedrich Eleonora; Basso Luciana; Boeykens, Aixa

Fechas de iniciación y de finalización efectivas

17/08/2016 y 16/02/2019

Aprobación del Informe Final por Resolución C.S. N° 089/19 (16/05/2019)