

**PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN UNIVERSITARIOS A PARTIR DE
PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA**

Presentado por:

Wendy Bibiana Mendoza Cárdenas

Oscar Favián Ortiz Reyes

Director:

Jorge Eliécer Martínez Posada


Maestría en Desarrollo Educativo y Social

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

BOGOTÁ, D.C.

2017

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de líderes</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Producción de subjetividades en universitarios a partir de prácticas de lectura y escritura
Autor(es)	Mendoza Cárdenas, Wendy Bibiana; Ortiz Reyes, Oscar Favián
Director	Martínez Posada, Jorge Eliécer
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 49 p.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde)
Palabras Claves	SUBJETIVIDAD; PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA; ESTUDIANTES; UNIVERSIDAD; NEOLIBERALISMO; ESQUIZOANÁLISIS.

2. Descripción
<p>Tesis de grado que problematizó las prácticas de lectura y escritura y las experiencias derivadas de ellas como posibilidades de procesos de producción de subjetividades. A partir de algunas categorías del esquizoanálisis, en tanto actitud metodológica, se visibilizaron seis procesos en estudiantes de diferentes carreras y semestres de la Pontificia Universidad Javeriana. Con este fin, se tomaron las autobiografías escritas por ellos y se identificaron las prácticas de lectura y escritura desarrolladas y su influencia en la producción de subjetividades. Así, desde el ejercicio esquizoanalítico, se indagó y se dio a conocer, entre otros aspectos esenciales: la forma en que fueron asumidas en la configuración de sujetos; las tensiones existentes entre los marcos institucionales y las prácticas sociales involucradas en ello; y asimismo, se explicó cómo el neoliberalismo condiciona y configura los modos de subjetivación en estos estudiantes. De este modo, el ejercicio de escritura realizado por los sujetos se convirtió en un espacio de reflexión que permitió visibilizar las estratificaciones, flujos y fugas en sus experiencias, así como las potencialidades y nuevas propuestas de lugares de agenciamientos.</p>

3. Fuentes

- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michael Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2008). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- (1985). *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2014). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- (1991). *El sujeto y el poder*. Bogotá: Carpe DIEM ediciones.
- González, B. (2015). Programas y estrategias guiados por la Alfabetización Académica. En González, B. Salazar-Sierra, A. & Peña, L. B. (eds.) *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad* (pp. 177-236). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- González, B. & Sánchez, N. (2010). *La escritura como dispositivo para el ejercicio de la ciudadanía*. Bogotá: Cinde.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Martínez, J. E. (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Peña, L. B. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

4. Contenidos

La investigación tuvo como objetivo principal analizar la producción de subjetividades a partir de prácticas de lectura y escritura de jóvenes de diferentes carreras y semestres en la Pontificia Universidad Javeriana, teniendo en cuenta el contexto neoliberal-capitalista en donde se generan. Para ello se identificaron en un comienzo las prácticas que estos desarrollaban para apreciar su influencia en la producción de subjetividades; se indagó así por la forma en que asumían la lectura y escritura en su propia configuración de sujetos desde un ejercicio esquizoanalítico, el cual involucra un descentramiento en la manera de concebir la experiencia subjetiva y las relaciones con el mundo; también se dio cuenta de las tensiones existentes entre los marcos institucionales y las prácticas sociales involucradas en ello, y finalmente, se explicó cómo condiciona y configura el neoliberalismo los modos de subjetivización en estos jóvenes.

A través del esquizoanálisis y tres categorías que este propone, a saber líneas molares, moleculares y de fuga, se abordaron un conjunto de autobiografías escritas por un grupo de

seis estudiantes que relataron su experiencia con las prácticas de lectura y escritura. En el primer capítulo se hace referencia a las herramientas cartográficas como subjetividad, lectura y escritura, universidad, neoliberalismo y esquizoanálisis para enmarcar el análisis. En el siguiente que se refiere a la actitud metodológica se definió el esquizoanálisis y las categorías de aportaron en el análisis de la autobiografías.

Enseguida se da inicio al análisis con el capítulo “Lectura y escritura: nociones y experiencia de los estudiantes”, sobre las concepciones de los sujetos que escribieron las autobiografías sobre estas prácticas. Luego el capítulo “Leer y escribir en la universidad: prácticas y marcos institucionales”, que hace referencia a las tensiones entre las formas codificadas en que la lectura y escritura se manifiesta en la universidad sin desconocer que cabe la posibilidad de desterritorializarse, pues no excluyen por completo las prácticas de cada sujeto.

También está el capítulo llamado “Macro-política, micro-devenir y devenir-otro”, que destaca en los textos analizados los apartados que evidencian líneas molares (estratificaciones y codificaciones que rigen los discursos y prácticas de lectura y escritura), las líneas flexibles o moleculares (que las fisuran y generan microdevenires) o las de fuga (que escapan a los dispositivos sociales, que desterritorializan y descodifican a los sujetos). Finalmente, las conclusiones o “Cierre en devenir”, que en general destacan a la lectura y escritura como prácticas no pasivas, que estimulan una pluralidad de intereses.

5. Metodología

Esta investigación partió de una apuesta o “actitud metodológica” desde el esquizoanálisis como una manera de mirar, pensar, experimentar, salirse o descentrarse, a la vez que rastrear esos otros significados o sentidos de la realidad. Desde esta perspectiva, se analizaron los desplazamientos que se podían evidenciar desde una actitud “nómade” para descubrir los otros modelos no de reproducción de un punto de vista fijo, sino de devenires del sujeto o movimientos de fuga respecto a las relaciones dominantes.

Se seleccionó un grupo que se conformó con seis estudiantes de diferentes carreras y semestres, a quienes se les pidió que escribieran una autobiografía sobre su relación y experiencia con la lectura y escritura en el ámbito universitario. Se seleccionó este instrumento de recolección de información ya que es uno de los métodos biográficos narrativos que se centran en la producción de relatos de vida.

La autobiografía fue una herramienta que facilitó la lectura de las experiencias desde un ejercicio esquizoanalítico, por considerar que en ella el sujeto reflexiona sobre sí y su práctica, entendiendo la escritura como devenir inacabado. El ejercicio fue reflexivo, vivencial, experiencial y permitió exteriorizar imaginarios, prácticas y actos relacionados con las maneras y la intencionalidad que se asumen para optar por unas prácticas de lectura y escritura en la universidad que evidencian la producción de su subjetividad como estudiante y como sujeto social, político e histórico.

6. Conclusiones

El análisis de las autobiografías evidenció que los estudiantes reflexionaron sobre sus prácticas de lectura y escritura, en ocasiones institucionalizadas bajo la orientación normativa del deber ser, para desestabilizar lo homogéneo, lo fijo, la manera tradicional de concebir estas, y fue en esa dirección que se planteó este ejercicio de escritura autobiográfica: otra manera de pensarse

y construirse como sujetos.

También fue notorio que el orden establecido se mantuvo intacto, pues los estudiantes siguieron siendo parte de ese gran marco institucional del cual hace parte el sistema educativo. En pocas palabras, no se produjo un escape o transgresión al régimen institucional, pero se presentaron unas fisuras que agitaron los segmentos duros de pensamiento, reflexión, vida y experiencia. Ello quedó como una potencial apertura que puede darse en un tiempo posterior.

Los estudiantes aceptaron que el aprendizaje de estas prácticas implica unas normas o codificaciones, pero que ello no es una camisa de fuerza para construir los textos. Los caminos y posibilidades las elige quien escribe, pues es quien se encarga de consumir las rupturas.

Por otra parte, los marcos institucionales constituyeron formas de normalización en los que la lectura y escritura, en muchas situaciones y momentos, se convierten en dispositivos que perfilan o direccionan tanto las subjetividades como lo que se espera que un estudiante produzca en el ámbito académico.

Aunque hay unos parámetros que se establecen desde el inicio para conducir al estudiante, también se producen rupturas, líneas de corte en los flujos. Estas pueden gestarse desde antes de que el sujeto ingrese a la universidad porque han sido motivados por otras personas que han influido en él. En otras ocasiones surgen en la academia, que tampoco es una barrera frente a la coexistencia de otros espacios e iniciativas de intereses personales en la lectura y la escritura. Es decir, aunque las líneas duras, territorializadas en las que circula el conocimiento son su prioridad, tampoco se opone a otros espacios flexibles, a fugas, pues su alcance controla solo las aulas y los contenidos impartidos allí y lo que se supone que es o deberá ser el profesional, pero hay otros territorios en ella y fuera de ella que el sujeto puede habitar también.

Adicionalmente, las políticas educativas hoy tienen como objetivo gestionar la productividad y a la vez incrementar el capital humano, esto visto desde el neoliberalismo, mediante formas de gobierno que modulen “la conducta de los sujetos”, todo en favor de su efectiva autorregulación, a través de una formación hacia el desarrollo de competencias.

Finalmente, es necesario agregar que la lectura y la escritura como cartografía abierta, conectable, modificable, mas no como calco o reproducción, ayudan a superar caminos que han sido trazados y controlados. Constituyen también una posibilidad para buscar una libertad, modificar, descodificar no solo nuestros actos sino la vida misma.

Elaborado por:	Wendy Bibiana Mendoza Cárdenas; Oscar Favián Ortiz Reyes
Revisado por:	Jorge Eliécer, Martínez Posada

Fecha de elaboración del Resumen:	20	02	2017
--	----	----	------

Producción de subjetividades en universitarios a partir de prácticas de lectura y escritura*

Production of subjectivities in university students from reading and writing practices

Wendy Bibiana Mendoza Cárdenas
Oscar Favián Ortiz Reyes

El lenguaje no es reductible a un instrumento, tiene que ver con la construcción de nosotros como sujetos parlantes. (...) lo que determina la vida del ser humano es en gran medida el peso de las palabras, o el peso de su ausencia. Cuanto más capaz es uno de nombrar lo que vive, más apto será para vivirlo, y para transformarlo.

Michèle Petit

Resumen

La investigación problematizó las prácticas de lectura y escritura y las experiencias derivadas de ellas como posibilidades de procesos de producción de subjetividades. A partir de algunas categorías del esquizoanálisis, en tanto actitud metodológica, se visibilizaron seis procesos en estudiantes de diferentes carreras y semestres de la Pontificia Universidad Javeriana. Con este fin, se tomaron las autobiografías escritas por ellos y se identificaron las prácticas de lectura y escritura desarrolladas y su influencia en la producción de subjetividades. Así, desde el ejercicio esquizoanalítico, se indagó y se dio a conocer, entre otros aspectos esenciales: la forma en que fueron asumidas en la configuración de sujetos; las tensiones existentes entre los marcos institucionales y las prácticas sociales involucradas en ello; y asimismo, se explicó cómo el neoliberalismo condiciona y configura los modos de subjetivación en estos estudiantes. De este modo, el ejercicio de escritura realizado por los sujetos se convirtió en un espacio de reflexión que permitió visibilizar las estratificaciones, flujos y fugas en sus experiencias, así como las potencialidades y nuevas propuestas de lugares de agenciamientos.

Palabras clave

Prácticas de lectura y escritura; Estudiantes; Universidad; Subjetividad; Neoliberalismo; Esquizoanálisis.

* La investigación es producto del trabajo conjunto realizado en la línea de Socialización política y producción de subjetividades, titulado “Producción de subjetividades, esquizoanálisis y neoliberalismo: aproximación a las tensiones entre marcos institucionales y prácticas sociales”, el cual se desarrolló en la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, de la Universidad Pedagógica Nacional y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde). La línea de investigación se enmarcó dentro del macroproyecto de la cohorte 39, “Tensiones entre marcos institucionales y prácticas sociales”. La pregunta general que se planteó a los integrantes de la línea, que en nuestro caso se centró en la producción de subjetividades a partir de prácticas de lectura y escritura, fue: ¿Cómo podría el esquizoanálisis en tanto actitud metodológica visibilizar la producción de subjetividades en las tensiones entre las prácticas sociales y los marcos institucionales en la condición neoliberal?

Abstract

This research analyzed reading and writing practices, as well as the experiences derived from them as possible subjectivity production processes. Based on schizoanalysis, and regarding a methodological attitude with some of its categories, said production was observed as how it is given in students from different semesters and courses from The Pontificia Universidad Javeriana. For that purpose, we gathered their autobiographies and identified the reading and writing practices used by them and their influence on subjectivity production. We looked into them from a schizoanalytical exercise from the way they were taken on the subject configuration. We accounted for the existent tensions between the institutional frames and the social practices involved in this and explained how new liberalism conditions and configures the subjectivity processes in the students. The writing exercises performed by the subjects was a reflection space that made possible demonstrate stratification, flows and drains in their experiences, likewise, potentialities and new proposals of agency places.

Key words

Writing and reading practices; Students; University; Subjectivity; New liberalism; Schizoanalysis.

Punto de partida

Los discursos en torno a las prácticas de lectura y escritura en su mayoría se centran en evaluar si los estudiantes leen o escriben “bien” o “mal”. En este sentido, debaten si desarrollan ciertas habilidades para aprender a leer, interpretar y comprender un texto; o, en lo escritural, verifican y cuestionan la manera como utilizan las herramientas gramaticales, en especial, de cohesión y coherencia textual. Los criterios de evaluación que se siguen en los procesos de escritura, por lo general, se orientan a determinar si el texto tiene coherencia global y cómo se organizan las ideas específicas y generales; y si se presta atención a los aspectos formales y normativos (ortografía, recursos de sustitución, etc.), la intertextualidad, la voz propia, entre otros.

Cada año, como suele ocurrir en el contexto nacional cuando se celebra la Feria del Libro de Bogotá o se divulgan los resultados de las pruebas de Estado, salen a la luz pública cifras reveladoras de que en Colombia no se lee. De ello hacen eco los medios e instituciones que promueven la lectura y escritura, así como las universidades, la Cámara Colombiana del Libro o el Ministerio de Educación Nacional, quienes lanzan sentencias que reafirman que los jóvenes cada vez leen menos. No obstante, y en contraste con dichas aseveraciones, según una encuesta de consumo cultural del DANE (2014), se afirma que los jóvenes leen más libros que el promedio de la población (87,4%, entre 12 y 25 años, y

un 81,4%, entre los 26 y 40 años). Si bien estas cifras fortalecen lo cuantitativo, falta constatar si en lo cualitativo indican que se cumple el papel real y fundamental de la lectura que, de acuerdo con Larrosa (1998), se da cuando ella causa efectos significativos en el lector, tan profundos como para experimentar y comprender lo que puede suscitar una buena lectura, esto es, que

(...) le forma a uno, le transforma o le deforma. No hay lectura si no hay ese movimiento en el que algo, a veces de forma violenta, vulnera lo que somos. Y lo pone en cuestión. (...) Leer, cuando es más que cubrir un programa de estudios, más que un pasatiempo, más que un ejercicio cultural, es poner en cuestión lo que somos. (p. 64)

Así pues, leer es más que lo que revela una estadística o un listado de libros que deben abordarse según un canon determinado, un currículo o un plan de lectura propuesto para cumplir durante un semestre, o para cubrir una asignatura. Lectura y escritura, más que un par de herramientas que delimitan las formas y las estructuras en que se deben abordar los diferentes tipos de texto, pueden ser maneras de entender la experiencia de sí, del contexto y la interrelación con el mundo; pues como diría Petit (1999), toda práctica como experiencia personal permite reencontrar, alterar, transformar, afectar o perturbar, es decir, “trabajar” en el sentido del texto y en lo que la práctica puede producir en él.

Con frecuencia, en el ejercicio docente, de un lado, los profesores universitarios se lamentan de que los estudiantes que se gradúan del colegio e ingresan a la universidad no llegan preparados para enfrentarse a esa cultura escrita exigente y aducen también que los jóvenes no leen y mucho menos les interesa escribir. Del otro, los estudiantes universitarios que no han tenido una experiencia grata con la lectura y la escritura llegan temerosos, prevenidos o displicentes, sintiéndose casi excluidos y por qué no indefensos —y hasta aburridos— al enfrentarse a la construcción y lectura de textos obligatorios impuestos por una determinada asignatura. Adicional a ello, no puede ignorarse que la presencia del libro que precedió su llegada a la universidad estaba mediada por “... el libro de texto para guiar el aprendizaje”; factores que en conjunto alimentan la creencia de que todos los libros, o al menos una buena parte de ellos, son para estudiar (González, 2015, p. 192).

Por otra parte, según Meek (2004) existe una angustia al escribir que se sustenta en la creencia de que “hay una manera correcta de hacerlo, y que podríamos cometer errores.

Esto viene de nuestros recuerdos cuando también escribíamos en la escuela, donde la ‘corrección’ era parte importante de lo que teníamos que aprender”. La escritura, como lo ha ido entendiendo un amplio número de docentes y especialistas, no es algo sencillo y aunque sabemos cómo se hace “seguimos exigiéndonos cada vez más”, sobre todo en la universidad (pp. 42-43). Esto sin contar que también los contenidos de las asignaturas exigen a los estudiantes responder a los criterios establecidos por un docente y un área académica.

Sin duda, parámetros y condiciones son importantes en la formación de un lector y escritor competente; sin embargo, cabe preguntarse en torno a la lectura y la escritura, si además de aprender a usar estas herramientas y contribuir a perfeccionarlas, ¿qué sentido pueden tener estas herramientas para un estudiante sino el de la formación para su vida? y ¿cómo se comprende el papel que la lectura y escritura han tenido y pueden tener en su configuración como sujetos? Esta investigación problematiza, en este sentido, estas prácticas y sus experiencias con la lectura y escritura en procesos de producción de subjetividades, entendidos como los modos de hacer en el mundo, hacerse con el mundo y de hacerme en el mundo, que lleva en últimas a indagar “cómo llegamos a ser lo que hoy somos”, y a comprender y evidenciar que ello “implica cambio, intercambio, ser, devenir” (Martínez, 2012, p. 92). Se infiere que ello implica un ejercicio ético de reconstruirse, pensarse, reevaluarse y ubicarse en el lugar de la crítica no solo como autoevaluación sino como posibilidad de interrogar a la verdad. Un ejercicio que enfrenta particulares dificultades, debido a que se desarrolla dentro de un marco institucional como el de la universidad, en la que a menudo la educación para la vida pasa a un segundo plano en relación con la formación para el trabajo, esto porque la lógica de esta institución obedece a lógicas mercantiles impuestas por una economía del conocimiento (Martínez, 2014).

Este interés responde, por tanto, a una apuesta política, social, estética y ética del sujeto que se piensa, dice, siente y mira diferente su realidad para comprender y encarar mejor su entorno. La subjetividad entonces entra aquí como una forma de producción colectiva de modos de estar en el mundo, es decir, constituirse a sí mismo en relación con los otros. Desde esta mirada, la lectura y la escritura, además de ser instrumentos necesarios

e indispensables de comunicación y configuración de subjetividades, son escenarios o espacios de socialización. Como lo señala Petit (1999), con relación a la lectura, se trata de explorar el papel de esta “en la construcción de sí mismos”, lo cual, en el mejor de los casos, “permite elaborar un mundo propio, dar forma a la experiencia”, además de ser “un medio para acceder al conocimiento” (pp. 18-19).

Actualmente, son de obligada referencia diversas investigaciones cuyas perspectivas apuntan a revisar las producciones escritas y las formas en que se realiza la lectura a través del currículo universitario (*Writing in the disciplines* —WID— y *Writing across the curriculum* —WAC—, en adelante). Entre ellas encontramos las de Bazerman et al. (2005), Carlino (2005; 2013) o González (2010; 2015), sobre la *lectura académica, escritura académica y alfabetización académica*. En estas se ha cuestionado con suficiencia la importancia de que los estudiantes universitarios empleen con pertinencia, coherencia, lógica y sentido crítico la lectura y escritura en las asignaturas de sus carreras universitarias; y que identifiquen la conexión entre las tipologías textuales y la producción escrita a través del currículo como parte del sentido y utilidad de estas como aporte al conocimiento de cada área. A través de estas prácticas se pretende que afronten con éxito su paso por la academia y por ello se profundiza y aplican distintos enfoques y métodos que buscan la efectividad, por lo menos funcional, para lograrlo. Dicha experticia en el uso del lenguaje es sin duda necesaria en la medida en que de ello dependerá el futuro desempeño profesional y el ingreso a una cultura letrada de la competencia; allí los egresados deberán desenvolverse, ejerciendo su rol, en un sistema neoliberal y capitalista que propugna por un sujeto empresario de sí mismo.

El neoliberalismo además de ser un modelo económico, político y social ha establecido otras formas de socialización mercantilizadas y de codificaciones de sujeto, en donde, por lo general, este se convierte en un producto homogeneizado según las perspectivas empresariales, competitivas y comunicacionales existentes. Así, por ejemplo, la libertad se transforma en parte de una tecnología de dirección de la conducta que captura el deseo, organiza cuerpos, pensamientos y modos de ver el mundo. Dicha forma se dirige de un modo eficaz y con el consentimiento de los sujetos, lo cual presupone necesariamente

la libertad de aquellos que deben ser gobernados. Por lo tanto, el neoliberalismo es capaz de crear un *ethos*, unas “condiciones de aceptabilidad” en donde los sujetos se *experimentan* a sí mismos como libres, aunque los objetivos de su conducta sean dados por otros (Castro-Gómez, 2010, p. 12).

Para este estudio es importante indagar, en últimas, si en medio de la producción de ese sujeto inmerso en el engranaje neoliberal, hay alguna evidencia de una oposición o ruptura significativas frente a su producción misma de subjetividad, esto es, si se presentan líneas de fuga frente al poder, el saber o la verdad y que por consiguiente son posibles otros “espacios de libertad y resistencia a la dominación” (p. 26) dentro de los diversos y complejos dispositivos del poder y el saber utilitaristas. Para unos no existe posibilidad de que ello ocurra y todo lo que se proclame como nuevo, es solo en apariencia, pues siempre guardará rezagos de esa tendencia, y su producción íntegra y total es una mera utopía; para otros, tal vez sí existe, pero es una tarea que representa un enorme reto pues se enfrenta a la producción de sujetos en el mismo contexto histórico y político que ha prevalecido, con variantes, por más de dos siglos.

En este contexto, en general, perspectivas, métodos y enfoques persiguen que los lectores y escritores en la universidad sean competentes dentro de su área del conocimiento o disciplina profesional. Por eso aquí no se cuestiona el interés de la academia por preparar a los estudiantes para que ocupen de manera idónea su lugar en el mercado laboral disponible, después de todo esta institución sigue lógicas que han respondido a las tesis desarrollistas que durante buena parte del siglo pasado y este trazan el camino a seguir. Aparte del cuestionamiento que la universidad le haga al estado actual de vida en la sociedad a través de las ciencias sociales, esta se erige como un dispositivo que se encarga de replicar y legitimar el modelo hegemónico imperante. Así, se echan “al olvido las razones más profundas de aprender, indagar y producir, se refuerza el orden deshumanizado administrado por el capital” (Leme, 2010, pp. 11-12). Esto se ve reflejado en los perfiles de los aspirantes y los egresados que ofrecen las universidades según la carrera: un deber ser, un hacer, un sujeto que se pretende configurar para que aspire a ocupar una plaza en un mundo competitivo regido por el mercado.

Sin embargo, como lo señala González (2017), a pesar de los avances que se han dado en las universidades en términos de lectura y escritura, los resultados son aún incipientes. Además, es necesario reconocer que, si bien dichos avances y el estado actual de los procesos de lectura y escritura no responden exclusivamente a los derroteros y pautas generados por los modelos desarrollistas, estos dependen en buena medida de lo que estos modelos señalan. Por consiguiente, resulta pertinente analizar esta incidencia, y de igual modo, examinar cómo se despliegan en este contexto las pedagogías y los métodos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, en cuanto a su claridad y pertinencia en la configuración de subjetividades.

Es verdad que existen “tantas formas y actos lectores y escritores como necesidades tiene la vida misma”, y por ello es necesario ser cuidadosos de aseverar que unas pedagogías y metodologías son más adecuadas o eficaces que otras; esto porque cada una de ellas puede jugar un papel esencial en los roles del sujeto y, de cualquier forma, estas intervienen en la configuración de sus subjetividades; incluso, puede ser que entre ellas existan unas “menos tecnocráticas y desarrollistas”, y aun así, podrían estar siendo tan desviadas como se supone son las que aquí se cuestionan (González, 2017).

Es posible que no necesariamente sean diferentes, u opuestas por completo, lo importante para esta indagación es que la búsqueda de alternativas de solución que se pueden dar, en este caso, desde el ámbito universitario y el social, “responden a modos de estar y de vivir del sujeto” pues cada uno de esos contextos puede configurar o producir subjetividades. Ahora bien, ¿qué tipo de subjetividades?, ¿de qué dependen estructuralmente? y ¿en qué ente y en quién recaen las responsabilidades de ello?, es lo que se intenta esclarecer en este trabajo y brindar como aporte al debate sobre el tema.

Desde esta perspectiva, la investigación analiza la producción de subjetividades a partir de prácticas de lectura y escritura de jóvenes de diferentes carreras y semestres en la Pontificia Universidad Javeriana, teniendo en cuenta el contexto neoliberal-capitalista en donde se generan. Para ello se identificaron en un comienzo las prácticas de lectura y escritura que estos desarrollaban para apreciar su influencia en la producción de subjetividades; se indagó así por la forma en que asumían la lectura y escritura en su propia

configuración de sujetos desde un ejercicio esquizoanalítico, el cual involucra un descentramiento en la manera de concebir la experiencia subjetiva y las relaciones con el mundo; también se dio cuenta de las tensiones existentes entre los marcos institucionales y las prácticas sociales involucradas en ello, y finalmente, se explicó cómo condiciona y configura el neoliberalismo los modos de subjetivización en estos jóvenes.

En principio, interesaba pensar cómo la lectura y la escritura son actos o prácticas fundamentales para el desarrollo de la subjetividad, y desde esta reflexión explorar hasta qué punto es posible producir una expresión propia desde la universidad como marco institucional, atravesada por la intervención de las prácticas sociales de cada sujeto, según su experiencia con la lectura y escritura. Dado que leer y escribir es un encuentro entre el lenguaje y el yo, se indaga hasta dónde esta posibilidad se da en la configuración del lector y escritor universitario, en el contexto institucional en cuestión y desde las prácticas pedagógicas establecidas. Es de anotar que la producción de subjetividad parte también de los prejuicios, imaginarios, representaciones, creencias, miedos con los que conviven los estudiantes universitarios en su paso por la academia, a los que además se suman los que los mismos maestros y/o los diferentes mediadores les han impuesto.

Aunque siempre habrá mediadores, ello no exime la validez en la pluralidad de las interpretaciones no autorizadas y surgidas desde cada sujeto. Las fugas tienen una estrecha relación con la intertextualidad y el contexto que se le da a una determinada lectura y escritura, así como la elección de qué leer y escribir, cómo y cuándo. Su resultado es una forma de microdevenir, una pequeña transformación con la que el sujeto se encuentra en un continuo cambio.

De esta manera, más que el éxito o la habilidad con que el estudiante se desenvuelva mediante estas prácticas, para este análisis fue relevante conocer y comprender: ¿Cómo podría el esquizoanálisis, en tanto actitud metodológica, visibilizar la producción de subjetividades a partir de prácticas de lectura y escritura de estudiantes de diferentes carreras de la Pontificia Universidad Javeriana en el contexto neoliberal-capitalista? Es decir, a través del esquizoanálisis y tres tipos de líneas que este propone, se abordaron las autobiografías escritas por los estudiantes que relataron su experiencia con las prácticas de

lectura y escritura. En lo que concierne a los participantes, estas fueron importantes en tanto generaron cambios significativos en la actitud y la toma de posición del sujeto, en especial, las que se salían de lo codificado, que se desterritorializaban y producían otras representaciones que alcanzan a restar sustento a los regímenes de verdad aceptados.

El esquizoanálisis proporcionó, mediante las categorías de análisis, un acercamiento a la manera como se producían tales subjetividades y, asimismo, permitió analizar cómo se generaba la movilidad o flujo presente en estas prácticas. De igual modo, a través de estas se pudo observar la forma como se producían fugas o resistencias de los estudiantes universitarios. En esa medida, la autobiografía cumplió un papel importante como herramienta desde la cual se hizo esa lectura como un ejercicio esquizo.

Herramientas cartográficas

... los lectores son viajeros, circulan por tierras ajenas, nómadas dedicados a la caza furtiva en campos que no han escrito...

Michel De Certeau

El trabajo investigativo contempló categorías de análisis abordadas por diferentes autores como subjetividad (Deleuze & Guattari, 2008; Foucault, 2014/2011; Martínez, 2014/2012; González, 2012, entre otros), lectura y escritura (Petit, 1999; Meek, 2004; González & Sánchez, 2010; Peña, 2008), universidad (Martínez & Neira, 2012) y neoliberalismo (Castro-Gómez, 2010), aplicadas al contexto de la universidad, lugar que por excelencia obra como uno de los escenarios que históricamente ha reproducido las prácticas de hacer y saber que predominan en la sociedad neoliberal. Estas prácticas han contribuido a la configuración de subjetividades que se producen en interacción con la realidad histórico-social propia de cada sujeto y las de otros; razón por la cual las prácticas de lectura y escritura no están exentas de ser un instrumento que facilita o hace parte de esos fines desde el campo de la educación. Sin embargo, y es lo que se examinó aquí, ello no descarta la posibilidad de que se generen nuevos devenires. De acuerdo con estos presupuestos, el estudio se fundamentó en los autores que hacen énfasis en los tipos de experiencia que

pueden generarse a partir de este tipo de prácticas (Larrosa, 1998; De Certeau, 2000; Petit, 2015/1999; Meek, 2004 y Peña, 2008/2007).

En primer lugar, el concepto de subjetividad se entiende, desde la interrelación social e individual, como una producción histórica del sujeto en diferentes espacios o escenarios de socialización. Para ello, desde la línea de investigación fue preciso preguntarse cómo nos hemos configurado como sujetos en tensión con las prácticas sociales y los marcos institucionales. Por su parte, el eje fundamental de nuestra línea fue indagar por esas “verdades”, concebidas como una serie de procedimientos que permiten pronunciar enunciados en apariencia verdaderos (Foucault, 2014). Estos enunciados constituyen, por un lado, las relaciones de poder y saber que se ejercen en distintos contextos, y por el otro, la forma como son asumidos por el sujeto. Al respecto, Martínez (2012) define la subjetividad como:

(...) un campo de acción y representación, siempre establecida en las condiciones históricas, políticas, culturales, religiosas, etc., y como capacidad de interacción a partir de la intencionalidad y la negociación, la cual es dada por la experiencia que constituye y acompaña al sujeto toda la vida, es un producto que le permite hablar desde la experiencia de lo individual, lo propio, lo alterno, lo diferente y lo otro. Es la capacidad de constituirse a sí mismo como individuo a partir del lenguaje, de la interacción y de la interpretación. (p. 79)

Si la subjetividad se constituye a partir de la relación social en espacios donde se construyen sentidos y realidades, de igual manera se puede entender como una práctica de “sí sobre sí” (Foucault, 2011), donde el sujeto se conoce a sí mismo e indaga cómo ha llegado a ser lo que es en un mundo hoy cambiante y en constante movimiento. Esta es una discusión filosófica que busca interrogarse por los modos de conocerse a sí mismos, así como los procedimientos, los medios, técnicas o instrumentos a los que recurre (o le son impuestos) para moldear una manera de ser, actuar, pensar, sentir y hacer. Es decir, además de comprender la subjetividad a partir de una relación consigo mismo, también se debe entender como una interacción con los otros y a la vez como una producción en proceso y siempre en movimiento o desplazamiento en donde se “deviene sujeto” (Deleuze, 1995).

Ahora bien, al pensar en el lenguaje y las diferentes formas de expresión de los hombres en la vida social, la subjetividad puede también entenderse como “una producción

simbólico-emocional de las experiencias vividas que se configura en un sistema que, desde sus inicios, se desarrolla en una relación recursiva con la experiencia”. Es así como se convierte en “una cualidad constituyente de la cultura, el hombre y sus diversas prácticas”, que dan valor a los actos, experiencias o prácticas vividas con sentidos diferentes pero que constituyen una realidad (González, 2012, p. 13). La subjetividad se produce con las experiencias que acompañan al sujeto durante su vida; desde su producción este habla “de lo individual, lo propio, lo alterno, lo diferente y lo otro” (Martínez, 2014, p. 66).

Según lo planteado, el lenguaje, y aquí entraría la lectura y la escritura, permite constituir la propia subjetividad a partir de un ejercicio ético de reconstruirse, pensarse y criticarse, tanto como autoevaluación y “posibilidad de interrogar a la verdad y lo que me han dicho que soy, teniendo en cuenta que los discursos constituyen unas relaciones de poder y de constituir un tipo de sujeto” (Martínez, 2012, p. 79). La “subjetividad”, además, se revela con un “carácter plural y polifónico”, pues como diría Guattari (1996), no se trata de un campo fundacional, sino de uno en constante ebullición, en continua variación y devenir.

Como se observa, las subjetividades, imaginarios y representaciones pueden ser cambiantes y pueden darse en el ahora de manera diacrónica o sincrónica; si se mira lo sincrónico habrá que caracterizarlo como lo que alguien muestra de su subjetividad en el ahora, pero con el beneficio de que en lo diacrónico puede transformarse. Es preciso considerar que el tiempo que se requiere para crear un *habitus* (Bourdieu, 2000) o un imaginario o una representación es prolongado y complejo y por eso no se le puede achacar a un recurso momentáneo toda una transformación. Es decir, la universidad no es la única responsable de ellos, y comparte la tarea transformadora con otros entes. En consecuencia, se debe tomar en cuenta que una cosa es la institución fosilizada y de larga duración en sí misma y otra los sujetos que por allí pasan de manera momentánea. Si bien ejercerá cierta fuerza, no será tan duradera; y en el afuera y desde allí llegarán otras cosas a configurar, refigurar y desfigurar (González, 2017).

La lectura y la escritura, entendidas en el ámbito universitario como herramientas técnicas que el estudiante debe aprender a usar para conseguir objetivos o fines en su

quehacer profesional y académico, han generado una distinción entre aquellos que hacen uso adecuado de ellas y “saben escribir y leer” y aquellos que no las dominan o que no cuentan con estas herramientas. Sin embargo, el asunto no se resuelve con un buen manejo instrumental de ellas, puesto que eliminar o minimizar esta brecha, desde la escuela y la universidad implica mucho más que bajar estadísticas entre quienes saben escribir y leer y los que no lo saben. De ahí que en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (1998) y los Lineamientos curriculares incluyan diseñar e implementar estrategias para el desarrollo de “competencias comunicativas”, entendidas como

(...) un conjunto de procesos lingüísticos que se desarrollan durante la vida, con el fin de participar con eficiencia y destreza, en todas las esferas de la comunicación y la sociedad humana. Hablar, escuchar, leer y escribir son las habilidades del lenguaje. A partir de ellas, nos desenvolvemos en la cultura y la sociedad, y a través del desarrollo de estas habilidades, nos volvemos competentes comunicativamente. (Colombia Aprende, s. f.)

Las competencias comunicativas hacen parte de las políticas educativas e institucionales, que las estiman necesarias para formar un sujeto capaz de interpretar el mundo, expresar su subjetividad, participar en el ejercicio de ciudadanía y crear e interactuar en sociedad. Ello está en correspondencia con el sentido que en este estudio se le da a la lectura y la escritura en la universidad.

Por otra parte, para González & Sánchez (2010) la lectura y la escritura son “construcciones sociales: oficios, marcas de sabiduría, marcas de ciudadanía, objetos de aprendizaje, objetos de enseñanza, etc.”. Unos atributos y alcances que esta investigación comparte sin olvidar que al pensar en “objetos de enseñanza y aprendizaje”, se asume la lectura y la escritura bajo la tradición educativa hegemónica y en enseñar estas “como una técnica”, lo que ha traído como resultado la formación de lectores y escritores pasivos “descifradores, no lectores y escritores plenos”. Por las razones dadas, se debe insistir en que la lectura y la escritura no son solo una técnica, sino la forma de superar la incompreensión de los fenómenos que integran la realidad, y en últimas, la posibilidad de encararlos para transformar la realidad y la vida misma.

La lectura y la escritura encierran también una enorme potencialidad como “actos intelectuales” que, como lo expresa Peña (2008), comprenden “formas de pensar, de

aprender y de construir sentido sobre el mundo y sobre nosotros mismos, nuestras acciones y voliciones [que] están mediados por estos artefactos simbólicos” (Vygotsky, 1986/1995; Bruner, 1990, como se cita en Peña, 2008, p. 1). Esto significa que en todo proceso educativo el papel mediador del lenguaje, más allá de ser un instrumento para enfrentar con éxito las diversas actividades académicas, es constituirse en un verdadero “mediador de la actividad mental por la cual los estudiantes aprenden, reflexionan y entran a participar en el diálogo continuado en el que se construye el conocimiento”. Por esta vía, educadores y educandos podemos llegar a “construir una visión del mundo y una mejor comprensión de nosotros mismos” (p. 1).

Desde el concepto de ética de Foucault (2014), por otro lado, las prácticas y experiencias de representación y sentidos de los sujetos implican una práctica de sí sobre sí, donde el estudiante interroga la verdad, evalúa, cuestiona y discierne la realidad, no solamente desde su papel como alumno o como ciudadano, sino también desde su relación con el otro y con el entorno como sujetos sociales. Lectura y escritura son pues importantes en el proceso de socialización del sujeto, en la configuración del ser humano más allá del ámbito universitario o escolar (Ferreiro, 2002).

Para Meek (2004), escribir representa la necesidad de dejar una marca, lo cual encierra un beneficio y es que permite seleccionar los acontecimientos de nuestra vida que consideramos más importantes. “La escritura amplía nuestra percepción de las cosas, acrecienta nuestra conciencia; nos permite circunscribir lo que sabemos y comprendemos, al plasmar nuestro monólogo interior en una forma de lenguaje que podemos inspeccionar, analizar” (p. 42). Al hacernos conocer y reflexionar sobre sí a partir de nuestros actos, pone afuera nuestro pensamiento y nuestras representaciones, es decir, es capaz de exponer nuestro yo. De esta forma: “Cuando escribimos logramos asistir a una puesta en escena de nuestra subjetividad” (Vásquez, 1998, p. 145).

Pero, es de aclarar que esa marca que representa una ganancia en tanto selección consciente de aquello que es significativo en una vida, es posiblemente transformadora si los motivos, los fines, las intenciones, los escenarios y los sujetos involucrados en ese acto o proceso escritural o lector trascienden el simple deseo y la necesidad del momento,

integrándose y articulándose a contextos sociales, culturales, políticos e históricos amplios, así como a esfuerzos mancomunados cualificados y sostenibles. Esto porque la producción de subjetividades se da con demasiada frecuencia en situaciones y contextos difíciles y complejos, en donde no siempre se obtienen logros individuales o colectivos trascendentales y a largo plazo. A pesar de todo, es lo que se pretende mostrar en este análisis, en ciertos momentos se alcanzan a vislumbrar avances en cuanto a percepción, conciencia, introspección, autocrítica que bien pueden ser una señal de liberación y transformación subjetiva.

Así pues, la lectura y la escritura en la vida universitaria, como en cualquier otro contexto, potencia o daña, libera o coarta la subjetividad, y es por eso necesario diseccionar los actos o producciones de subjetividad para verificar qué acontece en un momento y qué en la suma de momentos para reconocer en el tiempo lo que queda de todo ello: si es un rostro, un pensamiento y una actitud reconocibles y sostenibles o no.

Es claro que para hablar de lo que incide, configura o produce subjetividades “habría que hacer una investigación longitudinal y multicaso para más o menos acercarse a lo que ejerce, de verdad, influjo sobre los actos de leer y de escribir, así como de sus exteriorizaciones como representaciones de las interiorizaciones” (González, 2017). Sin embargo, esta apuesta busca analizar y evidenciar si en el ámbito de la educación superior, a partir de seis autobiografías, las prácticas de lectura y escritura pueden producir subjetividades significativas.

Por otra parte, para Petit (1999) la lectura es un medio para producir subjetividades así “como un medio para acceder al conocimiento” (p. 19). Es decir, se pone en juego la apropiación de una lengua, un sistema de signos, que facilita la representación simbólica de lo que somos, pero además la configuración de sí mismos, lo que a la postre “permite elaborar un mundo propio, dar forma a la experiencia” (p. 18). No obstante, en la interacción e interrelación de subjetividades es posible que a estas dos funciones (actos, necesidades o modos) de lectura se les sumen otras (la del ejercicio ciudadano, la del sujeto histórico, la del profesional, etc.).

Leer y escribir son prácticas producidas histórica y socialmente; de ahí que no solo se tengan en cuenta los aspectos cognitivos, sino también los contextos institucionales y las prácticas pedagógicas desarrolladas. Así mismo, los prejuicios, las representaciones y creencias que surgen en el proceso “lecto-escritor” (Peña, 2007) son los que definen en cierta medida al sujeto que se está formando, en este caso desde el contexto universitario. La lectura y la escritura son pues una práctica social y cultural que se desarrolla en distintos espacios, sean estos el hogar, la academia o los ámbitos profesionales, políticos, económicos, religiosos, etc.

Por otro lado, la universidad, como lugar en el que se ubican nuestros sujetos de interés, es entendida como una institución productora de cultura y saber, que se encuentra ligada al poder. Por este motivo, hoy es vista como una inversión enfocada “en la transmisión de contenidos técnicos y metodológicos, al igual que en disciplinas que reproducen, mantienen y gestionan la supervivencia del sistema” (Martínez & Neira, 2012, p. 24). Esta contradicción hace que la institución destinada por la sociedad para construir los saberes y competencias de la alfabetización, se enfrente a diversas limitaciones u obstáculos histórico, políticos y sociales como por ejemplo democracias injustas, sistemas políticos corruptos, fuertes intereses económicos enfrentados o ideologías que manipulan la realidad. En este contexto, asumir la lectura y la escritura abre un espacio al lector y escritor activo, que rompe las cadenas de la pasividad (solo utilizadas para fines limitados u ocasionales, escasamente para sobrevivir en el entorno de la llamada sociedad de la información) y que invita a pensarse, sentirse, descubrirse diferente, destruir esas formas del inconsciente impuestas, descodificar los dogmas, e incentivar el agenciamiento colectivo.

Al mediador, como orientador o guía del proceso de escritura o del acto lector le corresponde crear la situación de intersubjetividad, es decir, propiciar una eficiente situación de comunicación que haga posible visibilizar y trascender los mundos de los estudiantes participantes, esto mediante un diálogo creativo en donde se compartan y confronten ideas, conocimientos y experiencias. Aquí se debe considerar, además, que

mediador no solo es el que acompaña o dirige, también lo es el que no acompaña, el que impone, asigna o el que con su modelado transmite o dice (González, 2017).

Se alude en este punto a las relaciones de poder, que para Foucault (citado por Castro, 2004) es una red que se establece entre un conjunto heterogéneo de elementos inscritos (discursos, instituciones, reglamentos, proposiciones filosóficas y morales, etc.), que relaciona “instituciones, prácticas sociales y modos de gobernar que buscan determinar las formas de ser, hacer y conocer del sujeto en un momento histórico determinado” (Martínez, 2013, p. 82). Esta red es una forma de producir subjetividades que permite el control sobre los cuerpos mediante un conjunto de prácticas, saberes o instituciones que tienen como objeto gobernar comportamientos e ideas de los sujetos. Incluye tanto prácticas discursivas como no discursivas. En dicha red opera “una forma determinada de ejercicio del poder y de configuración del saber que hacen posibles determinados efectos de verdad y realidad” (p. 85).

En esa medida, la universidad, las clases, el aula, los currículos y los diferentes espacios académicos funcionan como dispositivos que fabrican verdades, discursos, narrativas, dogmas, normas que producen sujetos hablados, creados “a imagen y semejanza” de unos modelos. Por lo menos esto ocurre durante el paso de los estudiantes por la educación superior, donde unos son más conscientes o menos conscientes de esa impronta que impone el contexto histórico social. Esas máquinas sociales codifican o configuran al sujeto, que luego, en el ejercicio profesional y laboral y en los demás actos humanos continúan moldeándose o resistiéndose a eso. Es así como el capitalismo, el modelo neoliberal ha insertado e inserta en nuestras vidas la deuda como consecuencia última de nuestros deseos consumistas y normalizados. Así, lo social es lo dado, lo históricamente establecido como discurso de verdad, un contexto en donde el sujeto está inmerso. Entonces: ¿Cuál es el propósito de la educación?, ¿formar lectores autónomos? Tarea difícil, sobre todo cuando nos enfrentamos a una relación de dependencia del estudiante con la institución y donde hay una tensión entre la autonomía y la dependencia cotidiana. Adicionalmente, como docentes diariamente controlamos, ejercemos poder y direccionamos las mentes y maneras de ser y actuar de los alumnos.

En este sentido, según Castro-Gómez (en prólogo a Martínez, 2010), el objetivo del neoliberalismo “es crear el marco a través del cual, ámbitos sociales que no son estrictamente económicos (como por ejemplo la ciencia, la cultura y la educación) pueden funcionar como mercados y vincularse al mecanismo de la competencia” (pp. 20-21). La sociedad se entiende así “como un conjunto de empresas que compiten entre sí, y ya no como un objeto de intervención por parte del Estado a través de mecanismos disciplinarios” (p. 21). Por lo tanto, la educación se ve como una mercancía que puede adquirirse de acuerdo con las posibilidades que tengan los individuos de acceder a ella. Es una inversión que los sujetos hacen en ellos para incrementar sus “activos intelectuales” y para desarrollar competencias que les permitan participar y beneficiarse del mercado laboral.

Actitud metodológica: devenir esquizoanalítico

Esta investigación partió de una apuesta o actitud metodológica desde el esquizoanálisis como una manera de mirar, pensar, experimentar, salirse o descentrarse, a la vez que rastrear esos otros significados o sentidos de la realidad. Desde esta perspectiva, se analizaron los desplazamientos que se podían evidenciar desde una actitud “nómada” para descubrir los otros modelos no de reproducción de un punto de vista fijo, sino de devenires del sujeto o movimientos de fuga respecto a las relaciones dominantes (Deleuze, 1995). En este caso, desde un marco institucional como la universidad.

Para comenzar, seleccionamos como instrumento de recolección de información la autobiografía, uno de los métodos biográficos narrativos que se centran en la producción de relatos de vida. Este se enmarca dentro de un tiempo (su paso por la universidad) en el cual los sujetos tenían que remitirse a un tema particular, en este caso su experiencia con la lectura y escritura. Los estudiantes se seleccionaron de aquellos entre quienes vimos mayor interés por la práctica escritural, a lo largo de las asignaturas del área de lectura y escritura que tuvimos a nuestro cargo en la Pontificia Universidad Javeriana, pertenecientes a diferentes carreras y semestres. El grupo se conformó finalmente con los que aceptaron participar con su texto: seis en total (uno de Ciencias de la información, dos de Licenciatura

en Lenguas Modernas —uno de ellos cursaba además Antropología—, uno de Economía, uno de Comunicación Social y otro de Biología), de los catorce a quienes en principio se les invitó a escribir. A los participantes les pedimos que escribieran una autobiografía de su relación y experiencia con la lectura y escritura en el ámbito universitario. Durante un lapso de tres semanas, los participantes reconstruyeron y narraron esa experiencia en sus vidas.

Se partió de la autobiografía como una herramienta que facilitó la lectura de las experiencias desde un ejercicio esquizoanalítico, por considerar que en ella el sujeto reflexiona sobre sí y su práctica, entendiendo la escritura como devenir “siempre inacabado, siempre en vías de hacerse, y que desborda toda materia vivible o vivida” (Deleuze, 2009, p. 11). Un ejercicio en el que el sujeto reflexiona y se desplaza en el tiempo y hace una revisión de su experiencia con la lectura y escritura, en este caso, y en el que se reconoce como escritor y lector. Aclaramos que no pretendíamos generalizar los resultados del estudio, sino particularizar lo que se evidenciaría en este grupo a partir de casos individuales y representativos respecto a la manera como se producen subjetividades desde la experiencia y punto de vista particulares de los participantes.

La autobiografía: devenir revolucionario/análisis militante

El uso de la autobiografía como herramienta relevante en esta investigación fue “leer”, en el sentido de analizar e indagar, las experiencias de los estudiantes a la luz de lo narrado por ellos. En este sentido, la escritura autobiográfica se constituyó en un ejercicio reflexivo, vivencial, experiencial, dialógico y de “expresión de la interioridad y afirmación del ‘sí mismo’” (Arfuch, 2002, p. 33). A través de esta práctica escritural íntima, personal, fuera del ámbito institucional (en el periodo de vacaciones), se buscó que el estudiante realizara un ejercicio de reflexividad donde reconociera y revalorara los procesos y experiencias propias; abriera la posibilidad de encuentro y valoración de otras subjetividades, pero sobre todo se aproximara a esas opiniones, sensaciones, emociones propias frente a sus prácticas de lectura y escritura. Es decir, a sus intereses, afectaciones, transformaciones, que en

últimas consiste escribir para reconstruir (como mapa de ruta o cartografía) su propia subjetividad.

A partir de la escritura de los relatos autobiográficos, que implicaban una franca revisión personal y una exposición ante quien los lee, se produjo un sinnúmero de subjetividades en busca de un lugar para el conocimiento de sí como ser fragmentado a la vez de su realidad. Para el caso de nuestros sujetos de interés, esta forma subversiva de revisión crítica y apertura, era una manera pertinente de exponer su experiencia. De este modo, los planteamientos de Leonor Arfuch sobre el *espacio biográfico*, allanaban un terreno en el que según esta autora se hibridan las distintas formas discursivas para darle valor a la propia vida. Esto es lo que conduce a pensar en el descentramiento del sujeto que se vincula a una *razón dialógica*, es decir: pensarse el sujeto en su otredad, en el contexto de ese diálogo que da sentido a los discursos y que significa una apertura.

En este sentido, la autobiografía, como instrumento de indagación, cumplió una función mucho más pertinente para esta investigación, puesto que permitió exteriorizar imaginarios, prácticas, “habitus”, actos relacionados con las maneras y la intencionalidad que se asumen para optar por unas prácticas de lectura y escritura en la universidad que pueden evidenciar la producción de su subjetividad como estudiante y como sujeto social, político e histórico. Esta función específica de la autobiografía, además, brindó la posibilidad de dar una disolución del orden, o por lo menos, de poner en entredicho y sustituir los discursos, formas, fines de los relatos dominantes y cuestionar a través de la escritura los puntos de referencia impuestos. Nuestro interés fue por tanto retomar una de las tantas formas de relatar la propia vida, específicamente la forma autobiográfica, como espacio múltiple que se prestara al estudio y comprensión contemporánea del sujeto. Así, se verificó aquello de que los relatos de “autocreación, imágenes e identificaciones múltiples, desagregadas” (Arfuch, p. 79) sirven en la búsqueda de nuevos sentidos en la configuración de subjetividades.

Pensar en lo biográfico significa oponer a “la repetición abrumadora de los días, a los desfallecimientos de la memoria, el registro minucioso del acontecer, el relato de las vicisitudes o la nota fulgurante de la vivencia” (p. 17). En este sentido, compartimos con la

autora que los relatos autobiográficos tienen como interés e intención dejar huella al reconstruir su propia experiencia. Sin embargo, hubo que preguntarse, además, si: ¿estos relatos escapan a cualquier teoría o normatividad institucional? ¿Hay realmente un devenir, una diferenciación de la norma o un desafío a lo hegemónico a partir de este ejercicio escritural? ¿Hay una afirmación de la subjetividad que a la vez expresa una época, un grupo, una generación, una narrativa común? O ¿no son más que nuevas tecnologías del yo que sugieren, informan, uniforman, controlan, prescriben o prohíben?

Frente a estos interrogantes es válido señalar que las ciencias sociales han recurrido a la voz y testimonios de los sujetos con el objeto de darle cuerpo a ese actor social que en ocasiones se oculta en medio de esa multiplicidad de voces y que hoy se han convertido en un producto cultural mediático y parte fundamental de la estrategia de mercado. Las diferentes narrativas se configuran en un amplio campo propio de investigación que se ha potenciado ante el desengaño de las grandes narrativas (posmodernidad) y la reivindicación de la dimensión personal en las ciencias sociales. Esto es, el “retorno del sujeto”, planteado precisamente a partir de la posmodernidad, que implicaba una crisis de los grandes relatos, de la pérdida de certezas y fundamentos y el descentramiento del sujeto. Fue a raíz de esto que se comenzaron a valorar los microrrelatos como postura singular frente a la caída de un punto de vista “omnisciente” y ordenador que dio paso a la pluralidad de voces, a la hibridación o mezcla de estilos, discursos, retóricas y paradigmas. No obstante, hay que reconocer que esta situación nos enfrentó a una pluralidad de formas que adoptó el proceso de subjetivización, pensamientos diferentes y heterogéneos que nos propuso o exigió otras alternativas para hacerlas visibles y comprensibles a través de la lectura y la escritura.

Los relatos autobiográficos delinean una cartografía de la trayectoria de un sujeto en busca de “sus acentos colectivos”, que pueden ser fragmentados, caóticos, minuciosos, tímidos, pero que son creación narrativa (narrativas del yo) desde una intimidad que invita a expresarse o “pasar en limpio” la propia historia inacabada. En este caso, los relatos son una manera de incursionar en el campo de la subjetividad, pues no solo estos pueden registrar historias, identidades, lenguajes, símbolos, un sentido cultural o incluso político, sino también recuperar el mundo de la vida, de la privacidad y la afección.

Los relatos producidos desde la autobiografía son una forma de enunciación del sujeto a partir del lenguaje, con el que es posible configurar otros mundos y a la vez narrar la vivencia misma. Esta experiencia vista desde la otredad o polifonías que se constituyen desde distintos marcos institucionales, culturales, políticos y sociales, también puede ser una tarea positiva de autocreación.

En consecuencia, el análisis de los textos tuvo como fin comprender a los estudiantes, sus contextos y los significados que representaban estas experiencias para ellos. Para hacer la lectura y análisis de las autobiografías, empleamos tres categorías propuestas desde el esquizoanálisis que, a nuestro juicio, profundizaban en los relatos obtenidos de los estudiantes y contribuían a examinar la forma como realizaban o les afectaban estas prácticas, y además, permitían saber cuáles eran las codificaciones, los regímenes, formas de poder y líneas que los constituían, a saber:

1. Las líneas duras: configuran segmentos molares, son determinadas colectivamente por los aparatos de poder; cortan, segmentan, estratifican y sobre-codifican las expresiones.
2. Las líneas flexibles: son de índole molecular; surcan entre los segmentos duros, los minan y provocan micro-devenires.
3. Las líneas de fuga: sirven de huida de los dispositivos sociales; son los puntos de ruptura, las líneas de desterritorialización absoluta o de descodificación que escapan a los dualismos rígidos y que inventan conexiones nuevas e inesperadas; con ellas, ya no hay estructuras, ni sujetos, ni personas, sino partículas definidas únicamente por las relaciones de movimiento y reposo, individualidades que se definen únicamente por afectos y potencias. (Pérez, 2012, p. 240)

Con estos presupuestos se buscó visibilizar la influencia de los dispositivos y las relaciones de poder que se gestan desde el interior de la institución universitaria, con una normatividad, autoridad y poderes definidos que las codifican. Luego, se indagaron los efectos que estas prácticas produjeron en los estudiantes, con el fin de determinar cómo pensaban y asumían la lectura y escritura dentro de ese contexto. Y finalmente, se observó qué les había generado, cómo los había modificado y, en algunos casos, qué tipo de ruptura se había dado frente al modelo hegemónico. El esquizoanálisis se asumió como una actitud revolucionaria en la que salieron a la luz esas polisemias, y esos otros “flujos o dinámicas

que desestabilizan y reestabilizan identidades” (Rutter-Jensen, Salazar, Tolosa & Uribe, 2012, p. 72).

Lectura y escritura: nociones y experiencia de los estudiantes

La lectura construye a las personas, repara, pero no siempre es un placer.

Michèle Petit

Proponer que los estudiantes escribieran una autobiografía en la que hablaran de sus prácticas de lectura y escritura en la universidad fue la opción que mejor respondía a conseguir unos textos más cercanos a la experiencia individual e íntima. Buscábamos una herramienta de recolección de información acorde al tema de nuestro interés, así que encontramos en este tipo de texto y género un espacio no solo de creación narrativa, sino de devenir escritura, donde los estudiantes rompieran con esas estructuras convencionales en las que circula el conocimiento en la universidad. A partir de allí se pensó y planteó, desde otro ámbito y tipo de texto, hablar de sí mismos y de todo lo que encierra la acción humana “con sus lógicas, personajes, tensiones y alternativas”, lo que en definitiva era la forma “de estructuración de la vida” (Arfuch, pp. 87-88).

A diferencia de los tipos y géneros de texto por donde suele circular el conocimiento, la autobiografía cumplía unas funciones y propósitos particulares que incluso dejó en libertad la opción de hacerlo por su propia voluntad e interés, conociendo de antemano el tema y las condiciones de su elaboración. Que el grupo de 14 estudiantes

(distribuido en proporciones de género iguales) se redujera a seis, cinco hombres y una mujer, respondió a que fueron los únicos que accedieron a participar y entregaron su texto en el plazo previsto.

Nuestra intención no era generalizar los análisis a una población ni que esta muestra fuera (y sea) tomada como representativa, ni extender sus conclusiones a un grupo más amplio. Tampoco se trataba de medir ningún ítem, pues la subjetividad como parte constitutiva y diferenciada de cada sujeto no puede ser abordada de esa manera. Además, como se ha aludido en apartes anteriores, cada una de las subjetividades es particular y construida desde la experiencia propia en contacto con la socialización y el contexto en el que interactúan; es decir, la subjetividad la entendemos desde las multiplicidades, polifonías y posibilidades de devenir ser.

De esta forma, a partir de una práctica de escritura que habíamos propuesto fuera del marco institucional, los estudiantes relataron su experiencia desde una práctica de “sí sobre sí”, es decir, una mirada “hacia uno mismo” (Foucault, 2000); una forma de introspección en la que ellos reconstruirían, reflexionarían sobre sus prácticas de lectura y escritura en su paso por la academia y cómo esto contribuyó a ser lo que son. En pocas palabras, se intentaba conocer y comprender cómo se han producido sus subjetividades mediante la reflexividad de su propia experiencia. Nosotros haríamos un recorrido por sus discursos y enunciados desde una mirada esquizoanalítica, para encontrar esas segmentaciones, estratificaciones, codificaciones desde la práctica social misma. En este caso leer y escribir que, aunque son prácticas convencionales en estos ámbitos, permiten reflexionar desde las experiencias particulares de los estudiantes, es decir, indagan por esa manera de ser y de hacer.

Sin proponérselo la autobiografía pasó de una simple herramienta de recolección a una que en sí misma constituía una línea de fuga, pues dejaba entrever esos flujos, cortes, fracturas, en donde los estudiantes cuestionaban las prácticas normativas desde la universidad o la escuela. A la vez, permitía visualizar subjetividades transgresoras como devenir revolucionario al asumir la escritura como un sentir, pensar, actuar y recomponer

los caminos transitados. Por ejemplo, para Adolfo¹, uno de los participantes en la investigación “[la escritura]... es una construcción simbólica que se desarrolla por medio de la ejecución de una práctica originada en la lectura y su continuo perfeccionamiento”. Es decir, surge de un ejercicio consciente de que la lectura conduce a una escritura mejor pensada. O para Lina², quien la consideró su “... herramienta de aprendizaje y mejor amiga universitaria”, esto es, un instrumento indispensable para su formación académica. Para Miguel Ángel³, tanto la lectura y la escritura fueron vistas desde la educación como “discursos institucionales que van a legitimar los conocimientos de un sujeto por medio de un documento...”. En especial la escritura, la cual se toma como “un medio cuantificable para otorgar a un estudiante un número el cual se piensa que lo define”.

Aunque esas apreciaciones, en particular las dos primeras, resaltan en la escritura su empleo instrumental como característica del ámbito universitario, también se refieren a la lectura según dos posibilidades: como placer y como obligación. Es decir, que estas prácticas, por lo menos para el caso de este último estudiante, se sustentan bajo discursos impuestos de que hay que leer, de que es necesario y, por otro lado, de que hay que desear leer.

Maestros, padres de familia, expertos y distintos profesionales hoy ven en la lectura y la escritura “una garantía antifraco o un pasaporte a la ciudadanía” (Petit, 2015, p. 45). Y como lo deja entrever Miguel Ángel, esta disyuntiva en todo caso devela tensiones y potencia cortes o fracturas. Por ejemplo, para Adolfo se dieron las dos posibilidades, en tanto es “el vehículo para adquirir los elementos, tanto personales como profesionales, para moldear el camino de vida que se elige y hacer [de] la experiencia de vida algo más que un simple tránsito entre nacer, crecer y morir”. Diferencia entre “la recreativa, para aprender a imaginar, para formar el espíritu” y la obligada, “que aunque inició con novelas y ensayos, luego se convirtió en documentos técnicos especializados, sobre materias universitarias y

¹ Carlos Adolfo Sánchez Rodríguez, estudiante de séptimo semestre de Ciencias de la Información.

² Lina Mará Durán, estudiante de octavo semestre de Licenciatura en Lenguas Modernas.

³ Miguel Ángel Carrera Silva, estudiante de octavo semestre de Licenciatura en Lenguas Modernas y Antropología.

con impacto académico profundo”. Es decir, mientras para unos se genera una afirmación, para otros hay un indicio de negación que es lo que genera una tensión entre sus prácticas y la entrada a una institución que se rige por unos marcos que al final terminan sometiéndolos, por responder a enfoques utilitarios.

Algo similar le ocurrió a Miguel Ángel, quien aseguró que por una parte estaba “la lectura que hacía de los autores y libros que aparecían de lumbreras literarias con nuevos compañeros”, así como “los textos más pragmáticos que pertenecen a los asuntos de la institucionalidad”. No obstante, esto no representaba para él ningún “problema”, pues asegura que una “experiencia agradable con la lectura” y la escritura “como una motivación y una contestación” a esta, facilita acercarse a “otro tipo de textos”. Como se evidenció, él estaba dispuesto a asumir el paso de un tipo de lectura a otro, por lo tanto, podía estar entre estas dos opciones, a pesar de las diferencias e intenciones de la lectura y escritura en cada esfera. Es aquí donde surge momentáneamente una ganancia en la medida que se pueda dar un cambio, un tránsito cualitativo significativo en la subjetividad de quien es consciente de las tensiones entre las relaciones de poder que institucionalmente puede reproducir la universidad y las prácticas lectoras y escriturales que desarrollan profesores y estudiantes. Otra cosa será, por supuesto, que ello derive en una relevante transformación liberadora.

En otros estudiantes, la lectura y la escritura respondieron a una utilidad académica, profesional o social, como en el caso de César⁴, quien las definió como “el mejor y más útil hábito en la vida de un ser humano” y que a su vez respondían a una rentabilidad académica con el perfeccionamiento de una técnica: “el cuidado que debía tener con la ortografía al momento de escribir”, así como la “necesidad de contar con un excelente nivel de lectura” para convertirse en un profesional idóneo e integral. De acuerdo con lo observado, se puede afirmar que leer y escribir para algunos de los estudiantes tiene un fin: acumular, alcanzar un nivel más alto, manejar o dominar la herramienta, adquirir más saber y mejorar la comprensión. Y por momentos, pareciera que la sociedad en la que nos formamos, en la que trabajamos y vivimos, redujera esos bienes culturales (en particular la lectura y la escritura) a otro tipo de capital que responde a un cálculo o medida monetaria.

⁴ César Daniel Mateus Ortiz, estudiante de octavo semestre de Economía.

Esto, cabe advertir, puede variar y hasta ser muy diferente en otros ámbitos distintos a los educativos.

Sin embargo, en las autobiografías la lectura y escritura también fueron asumidas como un arte de vivir. Es decir, una experiencia que pone en movimiento el pensamiento, que invita a la exploración de sí, a construir sentido, generar intercambios y desarrollar capacidades emocionales, creativas y narrativas:

(...) la escritura es el medio por el cual los seres humanos satisfacemos la necesidad que tenemos de trascender, es decir, de lograr vivir más allá del tiempo que la vida nos regale. (...) para ser escritores debemos afrontar un proceso que se enriquece a diario y no tiene término, porque todo no está escrito ni inventado; al igual que las artes no han concluido, por el contrario, se reinventan con el paso del tiempo. (...) Por esto siento que gracias a la lectura aprendí a escribir y gracias a esta última logré ver la vida de forma diferente, casi que la escritura marcó un estilo de vida en mí. (César)

Por consiguiente, la escritura y la lectura como prácticas en proceso, siempre en construcción de sentidos, de subjetividades, de vida y experiencia, pueden abrir o preservar otros espacios, habitar otros territorios, salir de lo que estas prácticas significan cotidianamente en la universidad. En cierta forma, algunos de los estudiantes al relatar sus experiencias no solo evocaron y se transportaron hacia otros espacios, sino que valoraron, reivindicaron y dieron una significación particular a sus prácticas de lectura y escritura.

Fue visible en algunos ese vínculo afectivo, una especie de cofradía que no se rige por parámetros dictados desde lo institucional. Si bien, es de reconocer, en ello no es posible sopesar qué tanto ha incidido la universidad y qué tanto otras representaciones, experiencias, saberes de otros ámbitos. Es posible que se pueda constatar que algunos alcanzan a vislumbrar que no solo se trata de comprender, interpretar, significar, dominar, construir y descifrar unos signos, sino comprender qué tensiones y qué conexiones de intensidades se dan. Sin embargo, tratar de indagar cómo, a pesar de discursos hegemónicos o codificados, se pueden establecer nuevos tipos de conexiones con distintos saberes y prácticas no es una tarea fácil.

Quizás —y el tema se presta para que se presenten situaciones contradictorias o paradójicas—, lo encontrado más que rebatir los fundamentos y objetivos de esta investigación, evidencia ante todo la complejidad y lo difícil que es generar y encontrar

cambios sustanciales como resultado de una producción de subjetividades conscientes y críticas desde el contexto universitario supeditado a las condiciones que impone el neoliberalismo como sistema social, político, económico y cultural preponderante. Esto no significa que no se den o vislumbren cortes o fracturas; pues es necesario entender que solo de esta forma es como, desde los planteamientos del esquizoanálisis, el acto de escribir junto con el de leer pueden develar y realizar “una praxis tanto revolucionaria como reaccionaria” (Ardila, 2015, p. 34). Es decir, una experiencia o acto subjetivo que logra liberar y/o también conservar los tradicionales esquemas, regímenes o enunciados de poder y control.

Leer y escribir en la universidad: prácticas y marcos institucionales

Diversidad de propósitos al leer, diversidad de modalidades de lectura, diversidad de textos y diversidad de combinaciones entre ellos (...) La inclusión de estas diversidades es uno de los componentes de la complejidad de la lectura como práctica social

Delia Lerner

Toda actividad humana puede considerarse como una práctica social situada en un espacio y tiempo determinados. Esta a su vez está enmarcada y orientada por instituciones, por el lenguaje y por las relaciones de producción y distribución. En este sentido, la familia, la iglesia, la escuela, la universidad se han constituido en grandes instituciones reguladoras de las prácticas sociales. Así, a través de reglas, normas y enunciados se organiza un cuerpo social bajo regímenes institucionales que capturan, encadenan y alienan. Esto quiere decir que las acciones, experiencias o prácticas están orientadas, organizadas y producidas desde una “máquina social, máquina técnica, máquina deseante”, que “comunican sus regímenes” sometiendo y reprimiendo a la producción social (Deleuze & Guattari, 1985, p. 391).

En la academia se han construido representaciones de lo que significa leer y escribir. Por ejemplo, se piensa que se debe realizar una serie de operaciones cuando se lee

y se escribe; que se deben asignar cuáles serán los textos que se leerán y escribirán, bajo una estructura y normas determinadas y que se debe encontrar en ellos lo que se exige, esto es, lo que responde al proceso de comprensión. Lo anterior se asume como una forma de control de lectura y evaluación que responde a lo estipulado por los docentes de las diferentes asignaturas. Esto conduce a una representación de la lectura relacionada con el objeto de cumplir una tarea o trabajo asignado por el docente dentro de la institución en la que se encuentra, y evidencia que la lectura y escritura en algunos casos es motivada por razones prácticas e instrumentales. Miguel Ángel lo confirma: “... eran los mismos libros que desde ya se sabía que ponen a leer en el colegio para cumplir el curriculum escolar”. O Emilio⁵, quien reconoce que “... la lectura no siempre se hace por gusto, sino que a veces tiene que ser por obligación”.

Frente a esto, cuando los estudiantes no responden a lo que se les solicita desde la institución, es decir, no satisfacen lo que es considerado como buenas prácticas lectoras o escriturales, desde la universidad en este caso, se los caracteriza y señala como estudiantes deficientes o pobres lectores. De este modo, se ofrece un perfil de los universitarios de acuerdo con un destacado nivel de lectura y escritura, con competencias o habilidades comunicativas para un desempeño profesional: “la carga académica es necesariamente alta para que el estudiante adquiera las herramientas que mejorarán su comprensión y objetividad respecto a las situaciones propias de su profesión y su entorno profesional futuro”, aseveraba en su momento Adolfo. Así, para el estudiante, el mundo que compone el lenguaje escrito representa un modelo a seguir y tiene un significado según los contextos de uso y de intercambio social. De ahí que desde la universidad se les asigne a ciertos textos de lectura y escritura una connotación de autoridad que se entiende desde las prácticas sociales y las interacciones que influyen en sus usos educativos.

Los marcos institucionales, cabe aclarar, son las distintas formas de regular y codificar conductas y prácticas, para nuestro caso, relacionadas con los actos de lectura y escritura. Toda práctica está constituida por discursos, y a su vez estos hacen parte de una institución, y así como la regulan también la legitiman. De esta manera se centran en unas

⁵ Emilio Rodríguez González, estudiante de cuarto semestre de Comunicación Social.

formas de hacer en función de unos objetivos preestablecidos en los programas curriculares, perfiles de ingreso y salida, de lo que se espera y se ha planeado para el futuro profesional en su campo laboral. Estas regulaciones incluyen unos formatos, normas, estructuras, un grado de corrección, formas de circulación de la información y generación del conocimiento, centrados en un canon de lecturas y de producciones calculadas. Al respecto, Miguel Ángel señalaba que algo que une a la “lectura y la escritura [en la academia] es que ambas pertenecen a unos discursos institucionales que van a legitimar los conocimientos de un sujeto por medio de un documento”.

Sin embargo, aunque estos marcos limitan, no excluyen por completo las prácticas de cada sujeto, solo las relegan a un plano secundario, pero no les otorga el mismo sentido que tienen las reguladas. Las relaciones entre los sujetos, los intercambios de conocimiento en las prácticas de lectura y escritura en la universidad son permeadas por otras que pertenecen a otros ámbitos, preferencias y elecciones propias o consensuadas como emergencias. Las tensiones son esas fisuras que vienen desde adentro y son ejercidas libremente por algunos sujetos que no se rigen solo a los espacios académicos. Su elección es también realizar otras lecturas, buscar otros sentidos y escribir con otros objetivos o sin objetivos claros.

Es desde la historia donde precisamente podemos ver cómo esas representaciones tradicionales de lectura y escritura se han establecido y reproducido. Petit (1999) señala en este sentido que la lectura en un inicio “fue una actividad prescrita, coercitiva, para someter, para controlar a distancia, para aprender a adecuarse a modelos, inculcar “identidades” colectivas, religiosas o nacionales” (p. 16). Y que a pesar de todo lo que hoy está en juego con la alfabetización “seguimos siendo prisioneros de viejos modelos de lo que es la lectura, y de una concepción instrumentalista del lenguaje” (p. 18). Por otro lado, la escritura ha constituido un instrumento importante para el poder, hasta el punto de favorecer la sumisión con base en la imagen de miedo y terror que “somete el cuerpo y el espíritu, que incita a la persona a quedarse donde está, a no moverse” (p. 24). El lenguaje escrito ha tenido tanto poder en la historia del desarrollo de las civilizaciones con la

imposición de modelos difundidos con el fin de dominar y atrapar a las personas “en las redes de una ‘identidad colectiva’” (p. 21).

Los marcos institucionales en la lectura y más específicamente en la cultura, se entienden pues como algo cargado de valores éticos, la “relevancia a aquello que se puede adquirir estudiando o leyendo o disfrutando un objeto cultural” (Leme, p. 11). Pero, prevalece muchas veces un rasgo utilitarista porque se argumenta una “ganancia personal y de mejor posicionamiento en la lucha por el éxito y por el bienestar” (p. 12), lo cual en definitiva refuerza el orden deshumanizado administrado por el capital. En estas condiciones, las prácticas sociales se manifestarían como una forma de resistencia, esto es, que “no leemos para refugiarnos del mundo, sino para indignarnos y rebelarnos contra la ausencia de reflexión” (p. 17).

Vásquez (1998), quien se refiere en especial a la escritura, no hace énfasis en los marcos ni en las prácticas. Para él, “La escritura expone nuestro yo. Cuando escribimos logramos asistir a una puesta en escena de nuestra subjetividad” (p. 145), pues permite que reconozcamos nuestras limitaciones o capacidades ignoradas. Escribiendo es “como descubrimos nuestras incompetencias o nuestra confusión (...) podemos apreciar nuestras limitaciones o nuestras posibilidades insospechadas. Es en el acto de escribir donde comprobamos si somos meros repetidores o productores de conocimiento” (p. 146).

Por su parte, Meek (2004), al reflexionar sobre el mismo acto, asegura que es un beneficio personal en la elección de nuestras experiencias. A partir de la escritura nos hacemos conscientes, plasmamos un monólogo interior, una forma de lenguaje como forma de introspección “La escritura nos hace reflexionar” (p. 42). No obstante, el acto de escribir genera la angustia a cometer errores, porque desde los marcos institucionales se produce una asociación con “nuestros recuerdos cuando escribíamos en la escuela, donde la ‘corrección’ era parte importante de lo que teníamos que aprender. Esta corrección es el aspecto de la escritura que asociamos con el comportamiento público” (p. 43). Lina, por ejemplo, mencionaba que “a mitad de semestre trabajamos en un ensayo argumentativo, que cada vez tenía más ‘peros’ y más cosas que corregir”. Luego de la explicación de un tema, el docente esperaba que fueran corregidos los errores según cada nuevo aspecto

profundizado. No hacerlo adecuadamente implicaba pasar a ser el objeto de estudio o el sujeto señalado para corregir las faltas o descuidos. Por eso decía a quienes aún persistían en estos: “No hay problema, su texto es el ejemplo de la siguiente clase, y verá a sus compañeros señalar todos y cada uno de los errores que usted pasó por alto”.

Por otro lado, Larrosa (1998) defiende la experiencia que se puede generar o no a través de la lectura, ya que no siempre ocurre. Lo institucional hace parte de lo rutinario o lo que se hace regularmente con ella, pero esa experiencia se da en pocas ocasiones. Para que se manifieste deben confluír el texto, el momento y la sensibilidad adecuada “el acontecimiento se produce en ciertas condiciones de posibilidad, pero no se subordina a lo posible” (p. 29), pues la experiencia es solo una posibilidad sin garantía. Se puede dar para algunos lectores, pero el autor no hace hincapié sobre cuál tipo de condiciones, prácticas o marcos la facilitarían; como posibilidad es un acontecimiento de la pluralidad que no se suscribe a un concepto, no es algo previsible, no se puede anticipar. Sostiene que “de lo que se trata al leer, es de que a uno le pase algo” (p. 64). Así, Miguel Ángel dice que cuando se quiere “hablar sobre un tema en particular se retoman ciertas experiencias que ha dejado un libro, ciertos colores y sabores que las vivencias personales entrelazan al momento de pararse sobre un texto y bailar entre sus páginas”.

Larrosa es enfático, al menos, en que la lectura no tiene que ver con el aprendizaje o la adquisición de información, lo cual se puede asociar a lo regulado por los marcos institucionales. Leer debe formar, deformar o transformar; puede vulnerar lo que somos y cuestionarnos. Va más allá de un programa de estudios o de un pasatiempo. Considera que solo si es una actividad que escapa a todo control, incluso al propio, se puede encontrar algo que se espera o busca, sin embargo, esto no se puede garantizar, porque la “Experiencia implica formación, trans-formación, alter-nación, meta-morfosis” (Larrosa, p. 453).

Ahora bien, desde lo institucional se erige un sentido unívoco del texto, que determina su relación con el lector (De Certeau, 2000), y en esa medida existen unas relaciones de fuerzas: maestro-alumno, productor-consumidor. En ellas, la lectura “se vuelve su instrumento” (p. 184), puesto que la intermediación ha relegado otros tipos de

lectura, otras prácticas a algo casi marginal, herético. La interpretación autorizada le pertenece a los profesionales e intelectuales “socialmente autorizados”. No solo la institucionalidad regulaba o regula los sentidos de la lectura, sino también aquello que se debía o debe leer. Sin embargo, ante la desaparición de ese control, resurge la creatividad del lector que se manifiesta mediante sus prácticas y preferencias, lo que en últimas es una labor silenciosa y transgresora del lector libre, apartado del control de la institución: “cada vez que hay la oportunidad se cambian impresiones con otros gustos que han leído ese libro que está a la espera sobre la mesa de noche o quieren conocer de qué tratará un libro que no han deleitado sus ojos” (Miguel Ángel).

Macro-política, micro-devenir y devenir-otro

Luego de recibir los relatos de cada uno de los estudiantes, partimos de leer e identificar palabras y conceptos clave en torno a las categorías propias del ejercicio esquizoanalítico que propusimos anteriormente (en “Actitud metodológica”). Así pues, en cada uno de los textos se resaltaron aquellos apartados que consideramos que o bien mostraban las líneas molares (estratificaciones y codificaciones que rigen sus discursos y prácticas de lectura y escritura), las líneas flexibles o moleculares (que las fisuran y generan microdevenires) o las de fuga (que escapan a los dispositivos sociales, que desterritorializan y descodifican a los sujetos).

Al respecto, Deleuze & Guattari (2008) dicen que estamos segmentarizados de muchas formas y que esta es una característica específica de todos los estratos que nos componen: “... lo vivido está segmentarizado social y espacialmente” (p. 214). La casa, de acuerdo con las funciones de sus cuartos; las calles, subordinadas al orden de la ciudad; la fábrica, según el trabajo realizado y la forma de hacerlo. Del mismo modo ocurrirá, en este caso, con la universidad y las prácticas impartidas. En ella, la lectura y la escritura obedecen a unas formas de aprender y unas funciones claras sobre cómo circula el conocimiento según la carrera y las tipologías textuales o los textos leídos para cada una de

ellas, al igual que las formas en que los docentes evalúan y hacen controles de las lecturas realizadas.

Segmentos territorializados, codificados, flexibles y de fuga

Líneas molares

Las líneas molares o duras implican “una sobrecodificación que sustituye a los códigos inoperantes” (Deleuze & Guattari, p. 223), es decir, aquellos que no están regulados. Estas producen una segmentaridad, estratificación y son determinadas por aparatos de poder o formas de normalización, de tal manera que todo es controlado y el espacio social implica también un aparato de Estado. La regulación predomina porque

(...) no solo los grandes conjuntos molares (Estados, instituciones, clases), sino que las personas como elementos de un conjunto, los sentimientos en tanto relaciones entre personas están segmentarizados, de modo que no está hecha para perturbar ni dispersar sino, al contrario, para garantizar y controlar la identidad de cada instancia, incluso la identidad personal. (p. 200)

Las líneas molares que se pueden identificar en los relatos autobiográficos corresponden a esos segmentos territorializados que organizan y sistematizan las prácticas sociales, así como las planifican y las reproducen. Su objetivo es que el sistema imperante funcione sin transformarse para que los sujetos contribuyan y aporten a la permanencia de este. No siempre estas líneas deben imponerse, pues en ocasiones ya están interiorizadas y naturalizadas. Por ejemplo, Lina a su llegada a la universidad expresó que le causaba contrariedad lo que la docente proponía:

(...) aprenderíamos las diferentes tipologías textuales a las que, como estudiantes de Lenguas Modernas, nos enfrentaríamos a lo largo del pregrado. No obstante, su primera tarea fue que escribiéramos nuestra experiencia con la lectura y nuestro libro favorito, entonces ¿qué pasaba con lo académico?

Ella, a diferencia de Miguel Ángel y quizá de los demás estudiantes, es quien dio muestras de querer ser regulada en el aprendizaje de la práctica dentro de la institución. Y no podría ser de otra forma, pues lo natural es que así sea porque hace parte del mundo académico. En pocas palabras, el orden y la norma se aceptan, han capturado al sujeto. En estas circunstancias, el deseo es codificado, y corresponde aprender bajo unas indicaciones

que el docente debe impartir sin desviaciones. En esta codificación de la lectura y la escritura, el lenguaje y la palabra se convierten en herramientas, no solo indispensables para el desarrollo de capacidades, sino en instrumentos y formas ideales de competencia, que permiten seguir esa forma unívoca de aprender sin salirse de los marcos, acatando los parámetros que se establecen desde el inicio.

No obstante, Lina apreciaba un cambio de su idea de producir un texto, de cuando llegó a la universidad, y revela cómo lo realiza luego a partir de la instrucción de otro docente, pues admite que

(...) escribir un ensayo era lo mismo que un resumen, y nos parecía perfectamente normal escribir un texto de dos páginas con un único párrafo. Entonces no solo debíamos comenzar por uso de tilde y coma, sino por construcción textual. Las explicaciones eran un poco tediosas; había que concentrarse mucho, porque era fácil perder el hilo, pero el semi-régimen de crimen y castigo de la clase hacía que concentrarse en la clase fuera un deber.

La escritura instrumental-técnica, que aprende de un docente más riguroso y ceñido estrictamente a los contenidos se convierte así en una codificación que le enseña y da satisfacción en la construcción de un texto. Le da la posibilidad de escribir con la competencia adecuada (regulaciones discursivas, signos, lengua, ortografía como herramienta de codificación, orden y reglas). Por otra parte, para Juan Fernando⁶

(...) las tres primeras semanas de clase me demostraron cuán complejo pueden llegar a ser los diferentes temas de la asignatura, un entramado de información que nunca había vislumbrado antes, llegando incluso a desnudar mis debilidades en este ámbito. Principalmente, me preocupaba mucho el tópico de las referencias, ya que estas distintas propuestas no admitían errores; me enteré, de pronto, que el (sic) no citar de forma correcta, o no hacerlo, en artículos de autoría propia podría traer líos jurídicos y demás problemas legales.

Se impone por lo tanto la norma, una forma correcta de escribir que responde a hacerlo de la mejor manera en la academia. Una que responde no solo a una tipología, sino a unas convenciones que rigen las formas como circula y se reconoce el conocimiento que proviene de otros autores o fuentes. De esta manera la lectura y escritura son prácticas que constituyen e integran redes de dispositivos que legitiman o validan las formas de

⁶ Juan Fernando Arrázola Campos, estudiante de quinto semestre de Biología.

producción, reproducción y difusión del conocimiento en la universidad. Lo que podría ser una imposición no es rechazada de entrada, más bien es acatada y entendida como la forma en que se debe escribir un texto para que siga un orden en el desarrollo de las ideas y que refleje las habilidades comunicativas en el producto final.

Líneas moleculares

También llamadas líneas flexibles, son maleables, provocan ciertos desequilibrios o pequeñas fisuras en las líneas de segmentos duros o molares. No obstante, no hay una ruptura total, no se produce una desterritorialización absoluta. Son microevenires que no son excluyentes de los segmentos cristalizados. Hay una dependencia y correlación entre ambos tipos de líneas, se trata de un ir y venir; no hay un cambio estructural, apenas unas pequeñas alteraciones que no alcanzan a subvertir el orden, pues estas son aceptadas y puede decirse que son calculadas por los dispositivos. Son como válvulas de escape necesarias para dejar obrar con libertad dentro de los marcos institucionales.

Así lo dejó ver Juan Fernando al hablar de una de sus asignaturas durante el semestre, la cual le abrió otros espacios para habitar, le permitió una huída o salto hacia otro lugar:

... salir de los rutinarios textos de biología celular, química básica, física mecánica, etc., y me daba un margen de libertad amplio en la búsqueda de textos con otros propósitos y diferentes temas (llegando incluso a realizar reseñas sobre cortodocumentales e imágenes); de esta forma, aprovechaba mi gusto hacia ciertos temas históricos y sociales para la realización de escritos que servían a modo de quizzes y parciales.

La metodología de la clase lo sacó de lo rutinario de su carrera y le mostró otras posibilidades en la lectura y la escritura, así como otros tipos de textos, no siempre académicos. Por esa razón agregaba “Recuerdo que decidí hablar de la Trova y su implicación en la creación de una identidad para los pueblos latinoamericanos”. La asignatura tenía como objetivo usar las estrategias de lectura y escritura vistas, sin embargo, el tema era libre. Así, el contenido de su texto que se apartaba de su carrera, como una fisura en esa línea molar, fue otra forma de acercarse a escribir con adecuación y argumentación para lograr un desarrollo coherente mediante un tema de su interés.

Es evidente aquí ese movimiento o flujo molecular que aunque interrumpe no representa una alteración en el orden, antes bien, hay una consciencia de que estas diferencias pueden coexistir. Miguel Ángel da cuenta de ello: "... cuando se ha tenido una experiencia agradable con la lectura y, por tanto, la escritura, no como consecuencia de la primera sino como una motivación y una contestación, otro tipo de textos no deben ser un problema". El flujo no se interrumpe a pesar de las diferencias e intenciones de la lectura y escritura en cada esfera. Él estaba dispuesto a asumir el cambio, pues es apenas normal el paso de un tipo de lectura a otra, lo que las diferencia son los intereses y finalidades que se buscan con cada una. Aunque toda acción puede estar regulada y hacer una captura del sujeto, no evita que el agenciamiento sea una posibilidad. O en sentido inverso, dentro del ámbito universitario también pueden existir otros intereses y no necesariamente estos interferirán con la finalidad de este. Es decir, hay un movimiento entre líneas, sin que ese tránsito limite la experiencia del sujeto.

Ese mismo movimiento, según Adolfo, hace que no se requiera de "una dedicación alta para aprobar o reprobar"; sin embargo, reconocía "que la falta de interés lector redundaría en una ausencia parcial de crecimiento académico, porque serían abandonados los aspectos a profundizar de cada materia y que son importantes dentro de la estructura personal de formación que cada uno elige". La lectura es una necesidad para avanzar intelectualmente y en su profesión. Ambas líneas, molar y molecular, se manifiestan, pues no es necesario ceñirse a una disciplina férrea para aprender o ser competente. No obstante, el escaso interés sí se verá reflejado en la clase de profesional que quiere construir. Como estudiante reconoció un papel importante de la lectura según el interés; su posición fue crítica frente a la disciplina y la obtención de resultados. No se trata de aprobar y cumplir, sino de que tenga un sentido el hacer, lo que en palabras de Petit (1999) es la experiencia que permite "trabajar" en lo que ese sentido del texto puede producir en él.

Para Emilio no bastó con señirse a las indicaciones con el objetivo de lograr una escritura que se adecuara a las exigencias de la academia:

Es necesario disponer del tiempo suficiente para escribir. Suelo leer y releer mis párrafos hasta cuarenta veces si es necesario, ya que, para escribir, en mi opinión, no basta solo con comunicar una idea, sino con poseer una cierta estética que haga ameno y engalanado el

texto. Sin importar que se trate de un ensayo o de una disertación, se debe tener una cierta cualidad estilística que se obtiene con la práctica del lenguaje y con la definición de lo que se quiere hablar.

Su compromiso ético con la escritura fue adicionalmente estético. El uso del lenguaje es importante no solo para darse a entender; él quiere que sea “ameno”, con “cierta cualidad estilística” que solo lo da el dominio del lenguaje. Aunque se rige por las reglas de corrección al escribir, va más allá. Excede lo molar en lo relacionado al cumplimiento académico, su ruptura consiste en hacerlo desde sus propios parámetros de exigencia. La escritura se ha vuelto una tarea ardua en la que necesita estar conforme con lo que produce, no con las exigencias que la academia tiene. Las rebasa, pues estamos frente a un sujeto que tiene conciencia de escritor y lector, ya que es el primero y más exigente.

Líneas de fuga

El estudiante está dentro de una institución, dentro del sistema; se ubica en un territorio fijo o dentro de una cuadrícula que rige y direcciona las prácticas de hacer. Aunque leer y escribir sean por antonomasia parte de la formación académica, profesional o social, pueden moverse, salirse, crear nuevos caminos, un devenir otro. Es así como en las autobiografías de los estudiantes fue evidente ese flujo: alumnos, ciudadanos, escritores-lectores. En ese movimiento se produjo una multiplicidad o polifonía al escribir su experiencia desde su propio mundo y contextos. Comenzaron por contar su vida; algunos se ubicaron en su infancia, la influencia de algunas personas (familiares, profesores, amigos, etc.), el paso por el colegio, su entorno cotidiano hasta llegar a la universidad, las clases, las asignaturas, los docentes y qué entendían por leer y escribir, la importancia para su futuro profesional o para su vida y aspectos representativos de su experiencia con esas prácticas.

Las líneas de fuga escapan de las codificaciones, son flujos mutantes, están al margen de los códigos de control o los regímenes de signos. La lectura y la escritura, como experiencia, se convierten así en crítica, reflexión, conexión con nuevos significados y posibilidades de entender y asumir estas prácticas. Se desdibujan las estructuras que nombran a los sujetos en función de su rol en la universidad para desplazarse desde sus individualidades y dejar planteadas sus potencialidades y devenires. La línea de fuga se

manifiesta como intento de generar un cambio que queda plasmado en la escritura como una potencialidad que es facilitada por el tipo de texto autobiográfico, el cual permite hacer una reflexión y verlas con una perspectiva mediada por el paso del tiempo.

En sus autobiografías, los estudiantes se definieron a partir de esas potencias y afectos que por momentos generaban una ruptura, que desterritorializaban las prácticas. Por ejemplo, en la elección de las lecturas que no hacen parte de la academia, Juan Fernando manifestó: “dedico tiempo significativo a leer artículos científicos y libros relacionados. Aun así, no descuido la fantasía, la épica y el drama de los éxitos de J. R. R. Tolkien y G. R. R. Martin, *El señor de los anillos* y *Canción de hielo y fuego*”.

En otros casos, como el de Miguel Ángel, otras lecturas elegidas por su profesora en el colegio, diferentes al canon que predominaba en esa etapa de escolaridad fue definitivo: “... conocer de los problemas que la profesora había tenido por estos libros despertaba el interés y se intensificaba la curiosidad que apelaba a su lectura”. Aquí lo proscrito suscitó mayor interés, generó el efecto contrario que desde el marco se pretendía; huyó de la normalización, de la codificación. “Se generan líneas de fuga que siguen flujos descodificados y desterritorializados, inventando sus propios cortes o esquizias (...) que producen nuevos flujos” (Ardila). Miguel Ángel entendió que la academia es otra etapa porque allí los textos son “más pragmáticos” y pertenecen a la institucionalidad, y que los que leyó antes, de literatura (Franco, Collazos, Zolá, etc.), y compartió con amigos, es decir, esa experiencia previa “no hace desfavorable el encuentro con los nuevos textos”.

Sin duda, por momentos se dan líneas flexibles, sin embargo, el conocimiento y las prácticas no se desterritorializan del todo. Por esta razón, a través de la autobiografía se les brindó la capacidad y oportunidad de ir más allá de lo académico para trasladarlo y relacionarlo con su entorno cotidiano, vida e historia personal. Si bien ellos dejaron ver en sus textos que hay unas relaciones de poder y unas estructuras establecidas dentro del aula, se apostó por recuperar esa experiencia y lo que estas generaban en ellos. La experiencia de la lectura y escritura no solo responde a qué quiere decir o significar eso que está allí, sino conocer cómo, con qué funcionan, qué conexiones de intensidad hay, es decir, una

cartografía o trazo de mapas que se conectan y modifican saberes, prácticas, pensamientos, desde una reflexión más activa y productiva.

Leer y escribir sirven, en consecuencia, para que aquello que está en nosotros se pueda expresar hacia fuera, para encontrar esas palabras que permitan reconstruir y explorar la vida más allá de un ciclo que la compone y que, según Adolfo, no solo se reduce a “nacer, crecer y morir”. En cierta medida, constituyen una forma de construir el sentido de una vida “su identidad (...) dar forma a la propia experiencia, o a su parte de sombra, o su verdad interior, secreta; para crear un margen de maniobra, ser un poco más sujeto de su historia” (Petit, 2015, p. 47). También conocer al otro, brinda la posibilidad o apertura de desentrañar eso que nos hace humanos con sus innumerables matices, pues las diversas experiencias propias y ajenas dan cuenta de la pluralidad de la cultura en la que nos formamos y relacionamos.

Así mismo, una línea de fuga permite encontrar que la escritura y la lectura pueden ser también actos de protesta, de resistencia, como un medio y a la vez impulso para revelarse. Así lo dejó ver Lina, para quien a pesar de llevar interiorizada la regulación, expresó que el conocimiento o el saber que esperaba recibir no fue correspondido. Desde los segmentos territorializados ella manifestó su inconformidad y aunque esperaba que la universidad cumpliera con su objetivo de organización y sistematización del espacio y la práctica social, le pareció que no lo hacía de una forma adecuada para ella. Al final su deseo se perdió en la objetivación del discurso académico, y no logró un devenir-otro porque ese mismo marco institucional la capturó. Sin embargo, es claro que se presentó una fisura que hizo que ella se pensara desde otro lugar, para cuestionar lo molar de la academia.

Cierre en devenir

Los estudiantes reflexionaron sobre sus prácticas de lectura y escritura, en ocasiones institucionalizadas bajo la orientación normativa del deber ser, para desestabilizar lo

homogéneo, lo fijo, la manera tradicional de concebir estas, y fue en esa dirección que se planteó este ejercicio de escritura autobiográfica: otra manera de pensarse y construirse como sujetos. Fueron críticos, apostaron por una apertura, una desterritorialización o descodificación, la cual les permitió reconstruir los modos de ser y hacer, de asumir la lectura y escritura dentro y fuera de la universidad. Estas prácticas fueron vistas como posibilidad y potencia de otros modos de ser, de asumirse no solo como estudiantes que pagan un semestre y deben cumplir sus deberes para aprobar una determinada asignatura. Es decir, se valieron de la palabra escrita para relatar este episodio de su vida; sin embargo, fue evidente que el orden establecido se mantuvo intacto, pues los estudiantes siguieron siendo parte de ese gran marco institucional del cual hace parte el sistema educativo. En pocas palabras, no se produjo un escape o transgresión al régimen institucional, pero se presentaron unas fisuras que agitaron los segmentos duros de pensamiento, reflexión, vida y experiencia. Ello quedó como una potencial apertura que puede darse en un tiempo posterior.

Lo anterior está en consonancia con el esquizoanálisis, que busca incansablemente deshacer los *yo-es* y presupuestos (Deleuze & Guattari, 1985), y se preocupa sobre todo por el proceso en sí más que por los fines. Por ello, aquí fueron importantes esas multiplicidades moleculares de singularidades que liberaban el pensamiento hacia nuevas posibilidades de deseos. En esa medida se pudo apreciar que, aunque los estudiantes pertenecían a diferentes carreras y contextos, se asemejaron en que la lectura y escritura fueron indispensables para su formación y futuro profesional. Ellos aceptaron que el aprendizaje de estas implica unas normas o codificaciones, pero que ello no es una camisa de fuerza para construir los textos. Los caminos y posibilidades las elige quien escribe, pues es quien se encarga de consumir las rupturas. De la misma forma hay también una elección personal de las lecturas que tampoco riñen con las requeridas por la academia. Ellos, en su mayoría, coincidieron en una opinión: que es necesario que los distintos programas académicos y las correspondientes áreas y asignaturas no restrinjan el saber a los cánones de las disciplinas, y que se dé cabida a esas otras prácticas de experimentación y de reflexión crítica.

Fue evidente, por lo tanto, que los marcos institucionales constituyeron formas de normalización en los que la lectura y escritura, en muchas situaciones y momentos, se convierten en dispositivos que perfilan o direccionan tanto las subjetividades como lo que se espera que un estudiante produzca en el ámbito académico. Así, toda práctica está mediada por esos marcos que responden a qué se debe leer, cuándo es conveniente hacerlo, qué tipo de textos y cómo interpretarlos; de igual manera qué tipologías escribir bajo directrices, técnicas, procesos o normas que se han establecido y difundido como una verdad desde la universidad, las políticas de educación sobre la lectura y escritura, y también desde la labor docente. Pero, no debemos olvidar que más que solo técnicas o herramientas para conseguir unos logros específicos en un ámbito académico con miras a formar un profesional competente, también son prácticas sociales las que facilitan la comunicación y propician espacios para socializar con los otros. Son una manera de dar voz a la experiencia, exponerse, analizarse, cuestionarse, cambiar, trans-formarse y de-formarse, propiciar rupturas, fugas y generar microevenires.

Quienes escribieron, tomaron la decisión de contar su experiencia desde el punto que consideraron más pertinente, y por ello escogieron qué contar, por qué, para qué, cómo y en qué momento(s) hacerlo. Es de reconocer que el acto y la producción de subjetividades que se dieron fueron más sincrónicas que diacrónicas, pues se centraron en un ahora, en un momento presente. Por esta razón, quedaba en suspenso si las nuevas comprensiones de los distintos actos lectores trascendían de lo episódico a una apertura más libertaria con resultados a largo plazo transformadores y duraderos. Cabe destacar que para el ejercicio desarrollado los estudiantes no dependieron de indicaciones específicas como modelo de escritura, ni de orden, ni de imposición; es decir, no se sometieron a seguir unos parámetros lineales o puntuales, aunque, claro está, se dieron las instrucciones generales de lo que se buscaba. Así, a través de la autobiografía se rescató también un género que ha cobrado fuerza en la educación porque retoma al sujeto y su experiencia contada de primera mano.

Con ello se buscó romper esas barreras entre las disciplinas y los géneros discursivos, ya que la lectura y escritura también se piensan desde la interdisciplinariedad, es decir, desde la disciplina que les era cercana por la carrera que cursaba cada uno en

particular. Todo ello para subvertir los acartonamientos clásicos de los textos académicos. De esta manera, se intentaba que estas prácticas impulsaran a explorar otros recursos, a proponer imágenes diferentes a las hegemónicas, por ahora, en el campo académico. Los escritores hicieron de su práctica transgresión, aunque fuera un acto solitario y silencioso. Por eso se asumió la práctica de la lectura y escritura como reflexión, como una apuesta de flujos y fugas en donde se proponían nuevos lugares de agenciamientos conscientes.

Las asignaturas pueden representar unas formas de sujetar, capturar, controlar las prácticas y por ende las subjetividades, a partir de dispositivos institucionales y normativas que regulan el comportamiento y las formas de aprender a hacer. Y debemos admitir que la propuesta era (y es) un ejercicio más libre, menos atado a lo académico y, en consecuencia, el ejercicio podría denominarse una experiencia de escritura a través de un género menos dependiente (González, 2017). La lectura y la escritura no son la excepción, pues se rigen por una codificación; en ellas el lenguaje y la palabra son herramientas empleadas para el desarrollo de capacidades, para fortalecer las formas de competencia. Por eso en la academia siguen una forma de aprender sin salirse de los marcos, porque responden a las exigencias de la universidad y esta a las exigencias del mercado controlado por el neoliberalismo. Por lo tanto, en consonancia, hay unos parámetros que se establecen desde el inicio para conducir al estudiante. No obstante, también se producen rupturas, líneas de corte en los flujos. Estas pueden gestarse desde antes de que el sujeto ingrese a la universidad porque han sido motivados por otras personas que han influido en este. En otras ocasiones surgen en la academia, que tampoco es una barrera frente a la coexistencia de otros espacios e iniciativas de intereses personales en la lectura y la escritura. Es decir, aunque las líneas duras, territorializadas en las que circula el conocimiento son su prioridad, tampoco se opone a otros espacios flexibles, a fugas, pues su alcance controla solo las aulas y los contenidos impartidos allí y lo que se supone que es o deberá ser el profesional, pero hay otros territorios en ella y fuera de ella que el sujeto puede habitar también.

Se corrobora de esta forma que son múltiples y diversos los escenarios y los agentes que intervienen en la producción de subjetividades. Por esta razón, es necesario comprender

que instituciones como la universidad y los diferentes actores educativos son quienes pueden, con suma dificultad y esfuerzo, generar, promover y orientar pedagogías, métodos y procesos de enseñanza y aprendizaje de cómo leer y escribir con propósitos claros que busquen en lo posible, como en este caso, la producción de subjetividades emancipadoras. Sin desconocer que, al hacerlo, utilizan formas, tipos y géneros que, aunque pueden ser estrictamente académicos o no, responden a unas condiciones o circunstancias que están impregnadas o afiliadas ideológicamente, se quiera o no, se avizore o no, a corrientes como el neoliberalismo.

En el contexto educativo, los interrogantes en torno a las pedagogías, métodos y procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura como posibilidades de producción o configuración de subjetividades son muchos, las respuestas aún insuficientes. Pese a ello, hay que tenerlos en cuenta siempre y tratar de resolverlos lo mejor posible. Resultan pertinentes en este cierre, entre otros interrogantes, estos: “¿Están tan alienados los profesores que las promueven y no lo saben? ¿Definen e imparten las instituciones (que muchas veces no cuentan con políticas institucionales claras) esas formas y prácticas de leer y de escribir? ¿Lo hace la universidad analizada? ¿Cala tanto su discurso sobre la calidad que de verdad la logran, sea cual fuere su noción de calidad?” (González, 2017).

En la universidad, las asignaturas de lectura y escritura son vistas aún como algo accesorio que solo se enseña en los primeros semestres (ciclo básico) de la carrera y que se olvida al pasar el tiempo. Sin embargo, hay estudiantes que asumen estas prácticas como “una necesidad existencial, una exigencia vital” (Petit, 2015, p. 46), a la vez que no dejan de lado el trabajo constante para perfeccionar su uso. También se cree que enseñar a escribir tiene relación con impulsar actividades que afiancen el uso de la gramática, de la ortografía, del lenguaje, como un régimen de signos normativos para la construcción de diferentes tipos de textos, etc. Así mismo, la lectura como interpretación cae por momentos en solo dar cuenta, desde un nivel literal, de qué trata un texto, cuál es su estructura, cuáles son sus ideas principales, y en ocasiones se descuidan otros niveles más profundos que liberan esas múltiples subjetividades, su relación con otros sujetos y la realidad. Bien lo señala Castro-Gómez (2010), las prácticas (en nuestro caso desde la universidad) están “inscritas en un entramado de relaciones de poder” y forman parte de un ensamblaje o “un

dispositivo que las articula”, se transforman en “regímenes de prácticas” (p. 29) que, aunque no son visibles, siempre están presentes en nuestros pensamientos, nuestras costumbres, nuestras conductas, en lo que decimos y hacemos.

En la actualidad los sistemas educativos están sometidos al modelo de utilidad económica y de mercado, lo que ha hecho que los p^énsum se centren por momentos en las competencias técnicas que son evaluables. Esto se ha visto reflejado de alguna manera en ciertas prácticas de escritura y lectura relacionadas con el afán de rentabilidad, de medición, de ascenso social, de materialidad que da valor a reforzar otros recursos alejados de la subjetividad, de las capacidades emocionales, imaginativas y creativas. O por lo menos, para anticipar la crítica que esto pueda suscitar, es lo que se podría verificar en otros ámbitos donde se construye o produce subjetividad afín a los objetivos, razón de ser, metas, intereses y necesidades empresariales de alta rentabilidad. Hoy los debates en torno a una enseñanza más allá de una utilidad mensurable muestran una preocupación de cómo se ven (entienden o asumen) las artes y las humanidades como prácticas inútiles que impiden ser competitivos en el mercado mundial. Esto ha influido en toda actividad humana, como en la formación de profesionales para un futuro laboral y en los modos en que se constituyen los sujetos.

En el caso de la universidad, ya existe un discurso que se ha naturalizado o universalizado y que integra y direcciona unas prácticas. Por ejemplo, el perfil de salida de los futuros profesionales está enfocado en el desarrollo de habilidades para realizar una tarea. Es decir, que posean una competencia específica que les dé la posibilidad de movilizar sus conocimientos. En cierta forma esto significa que el estudiante debe asumir una actitud, que sea capaz de tomar una decisión a partir de un para qué o el hacer con un sentido. Entonces, por un lado, está el conocimiento y por otro las habilidades para llevar a cabo una actividad, luego las actitudes y valores para enfrentar situaciones y retos (lo que orienta el comportamiento humano) y, finalmente, las competencias como las capacidades para responder a unas necesidades y expectativas del entorno frente a situaciones particulares. En consecuencia, por momentos se terminan valorando los procesos y los

resultados de aprendizaje que se realizan de manera sistemática, a través de estrategias e instrumentos de medición que sirven como evidencia de evaluación.

Esto revela que existen diferentes modalidades de ejercicio de poder y de luchas sobre el saber en el ámbito educativo, lo cual no impide que también se expresen diversas subjetividades que rechazan, cuestionan o se resisten a esas formas de poder que hoy se configuran. En general, las políticas educativas hoy tienen como objetivo gestionar la productividad y a la vez incrementar el capital humano mediante formas de gobierno que modulen “la conducta de los sujetos”, todo en favor de su efectiva autorregulación, a través de una formación hacia el desarrollo de competencias.

Las situaciones son tan diversas e incluso absurdas y antipedagógicas como redundantes, aceptadas e instituidas por las mismas instituciones, si no, “¿Cómo se explica la otra cara de este fenómeno que son los cursos de 40 o 50 estudiantes donde los profesores no “ponen” a leer ni a escribir (y que es muy frecuente, también según investigaciones) porque sencillamente no quieren comprometerse, no tienen tiempo y solamente imparten clases magistrales? Cabe entonces preguntarse, ¿cómo se ‘producen’ esas subjetividades allí si ya son el *modus operandi* en las universidades?” (González, 2017). O que se proponga no solo bajar la intensidad que se le dedica a las humanidades en ciertas carreras, sino, lo que es aún más grave y sintomático de lo aquí expresado, se pretenda eliminarlas del plan de estudios universitarios porque tal vez son un contrasentido con lo esperado por las universidades y el sistema neoliberal dominantes.

Pese a todo, al final se da “una modulación de los flujos moleculares del cuerpo (afectos, deseos, memoria, atención, etc.) en espacios abiertos, ya que de su gestión dependerá la posicionalidad (el lugar que ocupan o ubicación) de los sujetos en un capitalismo que ya no es producción, sino de marketing” (Castro-Gómez, 2010, pp. 50-51). En otras palabras, es el gobierno de la vida o de la individualización donde los sujetos hacen “marketing de sí mismos” o son empresarios de sí mismos y adquieren competencias inmateriales (Foucault, 1991; Castro-Gómez, 2010).

En conclusión, de acuerdo con los hallazgos de esta investigación, y como lo señala De Certeau (2000), la lectura, al igual que la escritura, son prácticas no pasivas, son un arte que estimulan un gozo, pero a la vez una movilidad plural de intereses. Por esta razón, y por fortuna, a pesar de que estas actividades se rijan por un marco con orientación a la producción y el consumo, también son prácticas sociales, históricas y culturales, que en ocasiones generan tensiones entre libertades-transgresiones y restricciones-normas. La lectura y la escritura como cartografía abierta, conectable, modificable, mas no como calco o reproducción, ayudan a superar caminos que han sido trazados y controlados. Constituyen también una posibilidad para buscar una libertad, modificar, descodificar no solo nuestros actos sino la vida misma. No se trata de una práctica homogénea, lineal o fija, al contrario, cada quien la asume según sus intereses y posibilidades. A pesar de ser actos individuales o privados, que expresan emociones y expectativas, son a la vez una forma de socialización con el mundo y con un otro.

Referencias

- Ardila, O. (2015). *Esquizoanálisis y pensamiento libertario*. Bogotá: Senderos Editores.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Bazerman, C. et al. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Indiana: Parlor Press.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michael Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Colombia Aprende (s. f.). ¿Qué son las competencias comunicativas? Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-article-243909.html>
- DANE (2014, 5 de diciembre). Encuesta de consumo cultural 2014. Recuperado de http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/eccultural/presentacion_ecc_2014.pdf
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios.
- Deleuze, G. (2009). *Crítica y clínica*. Barcelona: Anagrama.
- (1995). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre Textos.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2008). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- (1985). *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos “leer” y “escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2014). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.

- (2011). *El gobierno de sí y de los otros: Curso del Collège de France (1982-1983)*. Madrid: Akal.
- (2000, octubre). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. *Nombres, Revista de Filosofía* (15), 257-280. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/viewFile/2276/1217>
- (1991). *El sujeto y el poder*. Bogotá: Carpe DIEM ediciones.
- (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- González, B. (2017, enero). Comunicación académica personal (observaciones y sugerencias). Lectora de artículo designado por el Cinde. Bogotá.
- (2015). Programas y estrategias guiados por la Alfabetización Académica. En González, B. Salazar-Sierra, A. & Peña, L. B. (eds.) *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad* (pp. 177-236). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- González, B. & Sánchez, N. (2010). La escritura como dispositivo para el ejercicio de la ciudadanía. Bogotá: Cinde.
- González, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Leme, L. P. (2010). *Inquietudes y desacuerdos: la lectura más allá delo obvio*. Bogotá: Asolectura.
- Martínez, J. E. (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- (2013, julio-diciembre). El dispositivo: una grilla de análisis en la visibilización de las subjetividades. *Tabula Rasa* (19), 79-99. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n19/n19a04.pdf>
- (2012). Transiciones en la subjetividad: trazos para pensar las acciones institucionales, la biopolítica y la intimidad. En *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Martínez, J. E. & Neira, F. (2012). *Cartografías de la universidad en lo local, lo regional y lo global*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje. Bogotá: MEN. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Peña, L. B. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf
- (2007). *El proyecto “Leer y escribir en la universidad”*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez, A. (2012). El infierno de Luis Estrada. Una mirada desde el esquizoanálisis de Gilles Deleuze. *Cultura y Representaciones Sociales*, 6(12), 238-261. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/crs/article/view/30482>
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rutter-Jensen, C., Salazar, E., Tolosa, S. & Uribe, S. (2012, jul.-dic.). Lecturas rizomáticas, escrituras polifónicas: una etnografía en el aula. *Cuadernos de literatura* (32), 69-80. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cualit/article/viewFile/4061/3067>
- Vásquez, F. (1998) Lectura y abducción escritura y reconocimiento. En Fabio Jurado Valencia & Guillermo Bustamante Samudio (comp.) *Los procesos de la lectura* (pp. 145-146). Bogotá: Magisterio.