

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

Wendy Bibiana Mendoza Cárdenas**

Oscar Favián Ortiz Reyes***

Resumen

En este artículo se problematizan las prácticas de lectura y escritura y las experiencias que de estas se derivan, con el propósito de analizar su incidencia en la producción de subjetividades. Para ello, se consideraron los resultados de una investigación cualitativa, cuyo objetivo fue indagar, analizar y reflexionar, mediante la revisión crítica de algunas experiencias individuales, lo que estas revelaban de cada sujeto. Así, con base en fragmentos de relatos autobiográficos, de corte reflexivo, escritos por seis estudiantes de una universidad privada de la capital colombiana, se visibilizaron y analizaron los procesos de lectura y escritura y su particular influencia en las subjetividades examinadas. La perspectiva teórica se fundamentó desde concepciones como la *subjetividad*, entendida como la forma en que el sujeto indaga cómo ha llegado a ser lo que es en un mundo cambiante, en interacción con otros e inmerso en una producción en proceso; *lectura y escritura*, como maneras de

* Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada en el marco de una maestría en educación. El texto analiza, a la luz de tres categorías concretas postuladas por Deleuze y Guattari, un grupo de autobiografías breves de estudiantes sobre su experiencia con la lectura y escritura. En la metodología no se profundiza en detalles sobre los sujetos participantes, puesto que ahondaría en aspectos menos relevantes que obligarían a abreviar el análisis y las conclusiones.

** Comunicadora social y periodista de la Universidad Central y magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional - Cinde. Docente de cátedra de la Pontificia Universidad Javeriana.

Correo electrónico: w_mendoza@javeriana.edu.co

*** Profesional en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia y magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional - Cinde. Docente de cátedra de la Pontificia Universidad Javeriana.

Correo electrónico: o-ortiz@javeriana.edu.co

pensar, aprender y construir sentido sobre el mundo. Los *relatos*, como una forma de indagación que dan cuenta de sus prácticas, se abordaron desde tres categorías del esquizoanálisis, teoría planteada por Deleuze y Guattari, que comprende: líneas molares (determinadas colectivamente por aparatos de poder), moleculares (que provocan microevenires) y de fuga (puntos de ruptura, descodificaciones). De este modo, el ejercicio escritural de los sujetos propició un espacio de reflexión que permitió visibilizar las estratificaciones o líneas duras, los flujos y fugas en sus experiencias, así como las potencialidades y nuevas propuestas de escenarios de producción de subjetividades.

Palabras clave: prácticas de lectura y escritura, estudiantes, universidad, subjetividad, esquizoanálisis

Abstract

This article questions writing and reading practices and the experiences derived from them with the aim of analyzing their influence in the production of subjectivities. For that, we considered the results of a qualitative research whose objective was to look into, analyze and reflect, through a critical review of some individual experiences, what these revealed from each subject. Thus, taking into account fragments of autobiographical stories with a reflexive style imprinted, and written by six students from a private university from the Colombian capital, writing and reading processes and their particular influence on the examined subjectivities were observed and analyzed. The theoretical perspective was based on conceptions as the *subjectivity* understood as the way the individual wonders how he has been able to become what he is in an everyday changing world, as his interaction with others and immerse in a production in process; *reading* and *writing* as ways of thinking, learning, and building sense about the world. The *stories*, as a way of questioning that accounts for their practices, were addressed from three categories of the schizoanalysis theory formulated by Deleuze and Guattari. This theory accounts for moral (collectively determined by power devices), molecular (which provoke micro-progressions) and leak lines (rupture points, decoding). In this way, the writing exercise from the subjects fostered a space for reflection that permitted witnessing the stratification or hard lines, the flow and leaks in their experiences, likewise their potentialities and new proposals of subjectivities production scenarios.

Keywords: reading and writing practices, students, university, subjectivity, schizoanalysis

Introducción

Esta 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*. Se desarrolló en el marco de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, de la Universidad Pedagógica Nacional y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde). La preocupación central en la línea de investigación se enfocó en la forma en que el esquizoanálisis visibilizaba la producción de subjetividades en las tensiones entre las prácticas sociales y los marcos institucionales en la condición neoliberal.

En nuestro caso, el objeto de investigación se centró en problematizar las prácticas y experiencias de lectura y escritura en procesos de producción de subjetividades, asumidas como modos de hacer y hacerse en el mundo. Por ello, el análisis partió de tres categorías provenientes de la teoría del esquizoanálisis de Deleuze y Guattari (2008) (líneas molares, moleculares y de fuga). Este ejercicio implicó cuestionamientos y tensiones, debido a que se desarrolló dentro de un marco institucional: el universitario. Y al igual que ocurre en otros escenarios, donde se establecen relaciones y prácticas sociales, a menudo lo esencial, como la educación para la vida, pasa a un segundo plano en aras de la formación para el trabajo. Sobre todo, porque la lógica de la mayoría de las instituciones obedece en gran parte a razones e intereses mercantiles que impone la economía del conocimiento en la sociedad neoliberal contemporánea (Martínez, 2014).

En este contexto, la libertad se transforma en parte de una tecnología que dirige la conducta, que captura el deseo, organiza cuerpos, pensamientos y modos de ver el mundo. Ello supone el consentimiento de los sujetos, lo cual indica que el neoliberalismo es capaz de crear un *ethos*, unas condiciones donde estos se *experimentan* a sí mismos como libres, aunque los objetivos de su conducta sean dados por otros (Castro-Gómez, 2010). De ahí nació el interés por indagar si en la producción de ese sujeto inmerso en el engranaje neoliberal, se daba alguna evidencia de una ruptura significativa frente a su producción misma de subjetividad. Es decir, si se presentaban líneas de fuga frente al poder o el saber utilitaristas, y si esto hacía posible otros espacios de resistencia dentro de los diversos y complejos dispositivos que los subordinan. En este sentido, la sociedad se erige como un dispositivo que se encarga de replicar y legitimar el modelo hegemónico imperante y, en este contexto, en

escenarios como el de la educación superior, con frecuencia se olvidan de las razones detrás del acto de aprender, indagar y producir, lo cual termina justificando un orden deshumanizado característico del capital (Leme, 2010).

Por lo tanto, fue pertinente analizar la incidencia de tal contexto. Desde esta perspectiva, la investigación, más allá de averiguar sobre el éxito o la habilidad con que los estudiantes encaraban sus prácticas, buscó responder, ante todo ¿cómo podría el esquizoanálisis, en tanto actitud metodológica, visibilizar la producción de subjetividades a partir de prácticas de lectura y escritura de estudiantes de una universidad privada de la capital colombiana, en el contexto neoliberal-capitalista?

Perspectiva teórica: herramientas cartográficas

La investigación contempló fundamentos teóricos abordados por diferentes autores: desde la subjetividad (Deleuze y Guattari, 2008; Foucault, 2014, 2011; Martínez, 2014, 2012; González, 2012, entre otros), las prácticas de la lectura y la escritura (Petit, 2015; Meek, 2004; González y Sánchez, 2010; Peña, 2008), la universidad (Martínez y Neira, 2012), hasta el neoliberalismo (Castro-Gómez, 2010). Así mismo, el análisis partió de las categorías provenientes del esquizoanálisis: líneas molares, moleculares y de fuga (Deleuze y Guattari, 2008).

La subjetividad se entiende como una producción histórica del sujeto en diferentes espacios o escenarios de socialización. Entonces, su configuración parte de las relaciones sociales establecidas en espacios donde se construyen sentidos y realidades, a través de prácticas de *sí sobre sí* (Foucault, 2011). Es decir, experiencias significativas en las cuales el sujeto se conoce a sí mismo e indaga acerca de cómo ha llegado a ser lo que es en un mundo cambiante, en interacción con los otros y donde, a la vez, está inmerso en una producción en proceso y siempre en movimiento (o desplazamiento) en la que emerge el sujeto (Deleuze, 1995). De ahí que la producción de las experiencias se relacione estrechamente con la subjetividad, pues esto la convierte en una cualidad propia de la cultura, el hombre y sus múltiples prácticas, que da valor a lo vivido con diferentes sentidos, lo cual constituye una realidad (González, 2012).

Por otra parte, las prácticas de lectura y escritura han sido construidas socialmente como oficios, marcas de sabiduría y de ciudadanía, objetos de aprendizaje o de enseñanza, entre otros (González y Sánchez, 2010). A pesar de las enormes posibilidades que encierran estos atributos y alcances

formativos en nuestro contexto educativo, suele reafirmarse, con frecuencia, la tradición educativa hegemónica que los enseña y despliega como técnica en los escenarios universitarios. Por esta razón, en procura de contrarrestar este tipo de desvíos, se comparte la concepción de que la lectura y la escritura encierran un enorme potencial como acto intelectual, que comprende formas de pensar, aprender y construir sentido sobre el mundo, sobre nosotros y sobre nuestras acciones (Peña, 2008). El papel del lenguaje, en consecuencia, más allá de ayudar a enfrentar con éxito las diversas actividades académicas, radica en ser un verdadero mediador del pensamiento, con el cual el estudiante aprende, reflexiona y participa en el diálogo constructor de conocimiento.

En este sentido, una práctica de sí sobre sí, según el concepto de ética de Foucault (2014), implica una experiencia de representación y sentido de un sujeto (estudiante) que interroga la verdad, evalúa, cuestiona y discierne la realidad. No solamente desde su papel como alumno o como ciudadano, sino a través de su relación como sujetos sociales con el otro y con el entorno. En este proceso de socialización, la lectura y la escritura son primordiales en la medida en que coadyuvan en la configuración del ser humano más allá del ámbito universitario o escolar (Ferreiro, 2002).

Si escribir implica dejar una marca, como lo sostiene Meek (2004), lo cual demanda seleccionar de nuestra vida los acontecimientos que consideramos más importantes, al hacerlo ampliamos nuestra percepción y conciencia del entorno, lo que nos permite reconocer lo que sabemos y comprendemos. De este modo, conocer y reflexionar desde la práctica escritural sobre sí a partir de nuestros actos, expone nuestro yo, es decir, pone afuera nuestro pensamiento y nuestras representaciones, y con ello asistimos a una exteriorización de nuestra subjetividad (Vásquez, 1998).

De acuerdo con estos planteamientos, la universidad se entiende como la institución productora de cultura y saber ligada al poder. Para ello, su inversión se enfoca en transmitir contenidos técnicos y metodológicos, al igual que las disciplinas que contribuyen a reproducir, mantener y gestionar el sistema en el que están inscritas (Martínez y Neira, 2012). Sin embargo, la lectura y la escritura pueden ser una posibilidad para abrir espacios de transformación, en tanto se formen lectores y escritores críticos, autónomos y activos, capaces de romper las cadenas de la pasividad.

Sin embargo, la universidad como institución ligada al poder depende del neoliberalismo como modelo económico, político y social que ha establecido otras formas de socialización mercantilizadas y de codificaciones de sujeto, en donde este se convierte en un producto homogeneizado según

las perspectivas empresariales, competitivas y comunicacionales existentes. Así mismo, el neoliberalismo condiciona y configura los modos de subjetivación en los estudiantes, quienes desde el contexto universitario están supeditados a las condiciones impuestas por el sistema preponderante. En este sentido, para Castro-Gómez (en el 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). De acuerdo con lo anterior, la educación se ve como una mercancía que puede adquirirse de acuerdo con las posibilidades que tengan los individuos para acceder a ella. Es una inversión que los sujetos hacen en sí mismos para incrementar sus “activos intelectuales” y para desarrollar competencias que les permitan participar y beneficiarse del mercado laboral.

Ahora bien, desde el esquizoanálisis como teoría que implica otra manera de mirar, experimentar, salirse o descentrarse, a la vez que rastrear esos otros sentidos de la realidad (Deleuze y Guattari, 2008), se propone, entre otras, tres categorías para hacerlo. En primer lugar, se encuentran las líneas *molares* o duras, las cuales implican una sobrecodificación que sustituye los códigos que no están regulados y producen una segmentaridad o estratificación determinadas por aparatos de poder o formas de normalización del Estado. Luego están las líneas *moleculares*, también llamadas *flexibles*, que provocan desequilibrios o pequeñas fisuras en las líneas de segmentos duros o molares. Aunque no hay una ruptura total, no se produce una desterritorialización absoluta, pues no hay una dependencia y correlación entre ambos tipos de líneas. Finalmente, las *líneas de fuga* escapan de las codificaciones, son flujos mutantes, están al margen de los códigos de control o los regímenes de signos.

Perspectiva metodológica

Inicialmente se invitó a catorce estudiantes de una universidad privada de Bogotá a escribir una autobiografía sobre su experiencia con la lectura y la escritura. Los invitados pertenecían a distintas carreras¹ y semestres, aunque en los primeros periodos académicos habían cursado asignaturas para profundizar en habilidades comunicativas y producción de textos en español. De los alumnos escogidos,

¹ Entre estas: Ciencias de la Información, Licenciatura en Lenguas Modernas, Economía, Comunicación Social y Biología.

destacaban quienes le otorgaban mayor importancia a dichas prácticas y le daban un lugar significativo a la lectura, el desarrollo y la estructuración de sus escritos.

La invitación a escribir se hizo mediante un correo enviado a los catorce estudiantes, que contenía las indicaciones y recomendaciones para desarrollar el texto². Al final, solo seis de ellos aceptaron hacer parte de esta experiencia, y luego firmaron un consentimiento informado sobre su participación. Después de recibir sus autobiografías por correo, se dio inicio a la lectura correspondiente, mediante un análisis interpretativo sobre sus nociones expresas de lectura y escritura y luego bajo las tres categorías propuestas por Deleuze y Guattari. De esa forma, procedimos a seleccionar fragmentos de los relatos en los cuales se evidenciaban las categorías. Se hicieron comentarios interpretativos en algunos apartados del texto donde se hallaba la relación con dichas líneas, para posteriormente incorporarlos al análisis final.

Esta investigación se fundamentó en un enfoque cualitativo, pues se pretendía que los estudiantes reflexionaran sobre sus nociones y experiencias con la lectura y escritura. La herramienta para la recolección de la información fue la autobiografía como relato escrito, que permitió delinear una cartografía de la trayectoria de los sujetos como creación narrativa (del yo), desde una intimidad que invitó a expresar la propia historia inacabada. Para este propósito, la autobiografía constituyó un ejercicio reflexivo, vivencial, experiencial, dialógico y de expresión de la interioridad del sujeto (Arfuch, 2002).

Por otra parte, el uso de la autobiografía como herramienta también facilitó “leer”, en el sentido de analizar e indagar, las experiencias de los estudiantes a la luz de lo narrado por ellos. También permitió exteriorizar imaginarios, prácticas, actos relacionados con las maneras y la intencionalidad que se asumen para realizar 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.

² La invitación a escribir una autobiografía proponía que se hiciera en primera persona y mencionara momentos significativos en relación con la lectura y la escritura. Es decir, lo que contribuyó o no con el proceso, aquello que influyeron, el tipo de lecturas y la frecuencia para realizarlas, el objetivo propio o exigido que tuvieron, los momentos en que la escritura fue realizada y con qué fines. No solamente se debía hablar de las lecturas y los momentos de escritura con fines académicos, también podían contar otros propósitos e intereses que podrían ir más allá de la formación universitaria.

De esta manera, el objetivo era reflexionar sobre la importancia o pertinencia de estas prácticas en su vida a través de una revisión personal. El estilo para hacerlo era libre, sin una estructura determinada; debía llevar un título relacionado con lo narrado y, como sugerencia sobre la extensión, no debía exceder dos o tres páginas.

Lectura y escritura: nociones y experiencia de los estudiantes

Antes de abordar el análisis de las autobiografías, es necesario visibilizar las nociones de lectura y escritura de los estudiantes que aceptaron realizar este ejercicio escritural. En especial porque, sin que se les solicitara explícitamente, en el desarrollo de sus textos enunciaron lo que opinaban al respecto como parte de la reflexión y la revisión de su propia experiencia. Además, esas percepciones fueron la guía para entrar con mayor propiedad a la interpretación desde las tres líneas propuestas como categorías de análisis.

La autobiografía en sí misma se constituyó en una línea de fuga, pues dejó entrever esos flujos y fracturas en donde los estudiantes cuestionaban las prácticas normativas desde la universidad. Permitió visualizar subjetividades transgresoras como devenir revolucionario, al asumir la escritura como un sentir, pensar, actuar y recomponer los caminos transitados. Para el estudiante 1 (en adelante E1), “[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, surgió de un ejercicio consciente de que la lectura conduce a una escritura mejor pensada. O para el estudiante 2 (en adelante E2), es una “herramienta de aprendizaje y mejor amiga universitaria”, es decir, un instrumento indispensable para su formación académica. Por su parte, para el estudiante 3 (en adelante E3), lectura y escritura son 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 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, resaltaban en la escritura su empleo instrumental como característica del ámbito universitario, también se refirieron a dos posibilidades de la lectura como placer y como obligación. Es decir, que estas prácticas, por lo menos para E3, se sustentaron desde discursos impuestos que señalaban la necesidad de leer y, por otro lado, que debe existir el deseo de leer.

Frente a la disyuntiva que plantean la lectura y la escritura como una garantía de éxito o acceso pleno a la ciudadanía (Petit, 2015), E3 develó tensiones y potenció fracturas. Pero para E1 se dieron las dos posibilidades (placer y obligación) con respecto a la lectura, pues 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”. Esto le permitió diferenciar entre lectura “recreativa, para aprender a imaginar, para formar el espíritu” y la obligada, relacionada con “documentos técnicos especializados, sobre materias universitarias y con impacto académico profundo”.

Algo similar le ocurrió a E3, para quien, por una parte, estaba “la lectura que hacía de los autores y libros que aparecían de lumberras literarias con nuevos compañeros”, es decir, las lecturas de los grandes nombres de novelistas; así como, por otra parte, estaban “los textos más pragmáticos que pertenecen a los asuntos de la institucionalidad”. No obstante, esto no representó para él ningún problema, pues aseguraba que fue una “experiencia agradable con la lectura” y la escritura, “como una motivación y una contestación” a estas posibilidades que facilitan acercarse a “otro tipo de textos”. E3 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.

En otros estudiantes estas prácticas respondieron, en lo esencial, a una utilidad académica, profesional o social, como en el caso del estudiante 4 (en adelante E4), quien las definió como “el mejor y más útil hábito en la vida de un ser humano”, 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. Así, leer y escribir para algunos de los estudiantes tiene un fin: alcanzar un nivel más alto, manejar o dominar la herramienta, adquirir más saber y mejorar la comprensión. En esa medida, 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.

En cuanto a la lectura y escritura asumidas como un arte de vivir, se percibió en algunos casos una experiencia que ponía en movimiento el pensamiento, que invitaba 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. [...] 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. (E4)

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. También fue visible, en algunos, un vínculo afectivo, una especie de cofradía con otros lectores y textos, que no se rige por parámetros dictados desde lo institucional. Si bien en ello no fue factible sopesar qué tanto había incidido la universidad y otras experiencias o saberes de otros ámbitos, fue posible constatar que algunos vislumbraban que no solo se trataba de comprender, interpretar, construir y descifrar unos signos, sino de reconocer y entender qué tensiones y qué conexiones de intensidades se presentan.

Análisis: líneas molares, moleculares y de fuga

Los estudiantes comenzaron por contar su vida. Algunos se ubicaron en su infancia, otros escribieron sobre 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. En este sentido, la lectura y la escritura, como experiencias vitales y profundas, se convirtieron en instrumentos de crítica, reflexión, conexión con nuevos significados y posibilidades de entender y asumir estas prácticas. De esta forma, se desdibujaron las estructuras que nombran a los sujetos en función de su rol para desplazarse desde sus individualidades y dejar planteadas sus potencialidades y devenires.

Tener en cuenta lo anterior permitió resaltar los apartados de cada uno de los relatos de los estudiantes, relacionados con las tres categorías que tomamos como referencia desde el esquizoanálisis, a saber:

Líneas molares

Se identificaron en los relatos autobiográficos. Corresponden a esos segmentos territorializados que organizan, planifican y reproducen las prácticas sociales. Como 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, E2 expresó que a su llegada a la universidad 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?

E2, a diferencia de E3, y quizá de los demás, es quien evidenció la necesidad de ser regulado en el aprendizaje de la práctica dentro de la institución. Y es natural 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 a 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. En este sentido, E2 reconoció un cambio en su idea inicial de producir un texto, y reveló cómo lo realizaba después de la instrucción de otro docente, pues admitió que en un principio

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 [el] 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 semirégimen 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 en una codificación que le enseña y le da satisfacción en la construcción de un texto. Así mismo, le da la posibilidad de escribir con la competencia adecuada (regulaciones discursivas, signos, lengua, ortografía como herramienta de codificación y orden). Por otra parte, para el estudiante 5 (en adelante E5):

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.

De acuerdo con lo anterior, se impone la norma, una forma correcta de escribir 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 producción, reproducción y difusión del conocimiento en la universidad.

Líneas moleculares

Las pequeñas alteraciones en el sistema no alcanzan a subvertir el orden, incluso, puede decirse que son aceptadas y calculadas por los dispositivos mismos. Así lo reflejó E5 al hablar de una de sus asignaturas durante el semestre, la cual le permitió

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 quizes y parciales.

La metodología de la clase sacó a E5 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, a pesar de que respondan a unas estructuras específicas. Por esa razón, agrega: “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 adecuadamente y con argumentación para lograr un desarrollo coherente mediante un tema de su interés.

En este punto, fue evidente 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. E3 también dio 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. E3 asume el cambio, pues es 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 generar una captura en el sujeto, no evita que el agenciamiento sea una posibilidad. Es decir, hay un movimiento entre líneas, sin que ese tránsito limite la experiencia del sujeto.

Ese mismo movimiento, según E1, hizo que no se requiriera “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 intelectual y profesionalmente. Ambas líneas, molar y molecular, se manifestaron, pues no fue necesario ceñirse a una disciplina férrea para aprender o ser competente. 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. Por lo tanto, no se trata de aprobar y cumplir, sino de que tenga un sentido el hacer, en lo que ese sentido del texto puede producir en él.

Para el estudiante 6 (en adelante E6) no bastó con ceñirse 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.

Además, su compromiso ético con la escritura fue estético. Así, el uso del lenguaje fue importante no solo para darse a entender. Él quería que fuera “ameno”, con “cierta cualidad estilística”, algo que solo se logra con el dominio del lenguaje. Aunque se rigió por las reglas de corrección al escribir, fue más allá. Excedió lo molar en lo relacionado con el cumplimiento académico, su ruptura consistió en hacerlo desde sus propios parámetros de exigencia. La escritura, aunque fue una tarea ardua, estuvo conforme con lo que produjo, no solo con las exigencias que la academia imponía. Las rebasó y esto lo posiciona como un sujeto que tenía conciencia de escritor y lector con un interés evidente por su propio estilo escritural.

Líneas de fuga

En las autobiografías de los estudiantes fue evidente ese devenir otro: alumnos, ciudadanos, escritores-lectores. En ese movimiento se produjo una multiplicidad o polifonía al escribir su experiencia desde su propio mundo y contextos. La línea de fuga se manifestó como intento de generar un cambio que quedó plasmado en la escritura como una potencialidad y que el texto autobiográfico registró como una reflexión que puede verse desde 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, E5 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 E3, 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.

Si bien por momentos se dan líneas flexibles, el conocimiento y las prácticas no se desterritorializan del todo. Sin embargo, aunque hay unas relaciones de poder y unas estructuras establecidas dentro del aula, ellos apostaron por recuperar esa experiencia y lo que esta les generaba. Leer y escribir sirvió, en consecuencia, para que aquello que estaba en ellos se pudiera expresar, para encontrar esas palabras que permitieran reconstruir y explorar la vida

más allá de un ciclo que la compone y que, según E1, no solo se reduce a “nacer, crecer y morir”. Conocer al otro brindó la posibilidad o apertura de desentrañar eso que nos hace humanos, en 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.

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 un impulso para revelarse. Así lo dejó ver E2, para quien, a pesar de llevar interiorizada la regulación, expresó que el conocimiento que esperaba recibir no fue correspondido. Desde los segmentos territorializados 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 lo capturó. Sin embargo, es claro que se presentó una fisura que hizo que E2 se pensara desde otro lugar para cuestionar lo molar de la academia.

Comentarios finales

Los estudiantes buscaron desestabilizar lo homogéneo, la manera tradicional de concebir la lectura y la escritura, y fue en esa dirección que se planteó este ejercicio de escritura autobiográfica, como otra manera de pensarse y construirse como sujetos. Fueron críticos, reflexivos, apostaron por una apertura, una desterritorialización, la cual les permitió revisarse y reconstruir los modos de ser y hacer, de asumir la lectura y escritura dentro y fuera de la universidad. Estas fueron vistas como posibilidad y potencia de otros modos de ser, de asumirse no solo como estudiantes que 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 también que el orden establecido se mantuvo intacto, pues los estudiantes siguieron siendo parte de ese marco institucional del sistema educativo. En pocas palabras, no se produjo un escape o transgresión del régimen institucional, pero se presentaron en sus relatos 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.

El esquizoanálisis como actitud metodológica que busca deshacer los *yoes* y presupuestos (Deleuze y Guattari, 1985) adquirió importancia desde

las multiplicidades que liberaron el pensamiento hacia nuevas posibilidades de deseos, según lo expresado en los textos autobiográficos y bajo las tres categorías de análisis aplicadas. 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. Aceptaron que el aprendizaje de estas implica unas normas o codificaciones, pero que ello no es una camisa de fuerza para construir los textos. En su mayoría, coincidieron en que era necesario que los distintos programas académicos y las correspondientes áreas y asignaturas no restringieran el saber a los cánones de las disciplinas, y que se diera cabida a esas otras prácticas de experimentación y de reflexión crítica. En este sentido, los estudiantes-escritores propusieron una transgresión desde su práctica, aunque fuera un acto solitario y silencioso.

En conclusión, la lectura y la escritura son una práctica que estimula un gozo, pero a la vez una movilidad plural de intereses. A pesar de que estas se rigen por un marco con orientación a la producción y el consumo del capitalismo neoliberal, 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 y 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

- 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. (1995). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1985). *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.

- Deleuze, G., y Guattari, F. (2008). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos “leer” y “escribir”*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2011). *El gobierno de sí y de los otros: Curso del Collège de France (1982-1983)*. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (2014). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- González, B., y 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 C. Piedrahita, A. Días, P. Vommaro (comps.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 11-30). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Leme, L. (2010). *Inquietudes y desacuerdos: la lectura más allá de lo obvio*. Bogotá: Asolectura.
- Martínez, J. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Martínez, J. (2012). Transiciones en la subjetividad: trazos para pensar las acciones institucionales, la biopolítica y la intimidad. En C. Piedrahita, A. Días, P. Vommaro (comps.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 77-94). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Martínez, J. (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Martínez, J., y 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.
- Peña, L. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Vásquez, F. (1998). Lectura y abducción escritura y reconocimiento. En Fabio Jurado y Guillermo Bustamante (comps.), *Los procesos de la lectura* (pp. 145-146). Bogotá: Magisterio.