

Los ingresantes universitarios y el problema de la interpretación

Azzolino, María Cecilia

Facultad de Ciencias de la Educación – UNER

ceciazzo@hotmail.com

En la cátedra de Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER) proponemos a los ingresantes diversas prácticas de lectura y escritura e intentamos reflexionar, junto a ellos, acerca de las *experiencias* que cada una de estas propuestas, y otras que van surgiendo, conllevan y posibilitan. Algunas de esas propuestas se centran en el tratamiento de una problemática de actualidad, en cuestiones trabajadas en las actuales investigaciones del campo, o intentan abordar la lectura de un autor considerado fundante, otras procuran dar cuenta de los recorridos y experiencias de los estudiantes en relación a las prácticas de lectura y escritura dentro y fuera de la universidad.

En cada una de estas instancias intentamos reconocer aquello que hace núcleo en el despliegue del trabajo intelectual: un problema, una problematización, una estrategia de análisis, de aprendizaje, un pensamiento “nuevo” en relación a las interrogaciones del campo, una interpelación personal que se da en la relación con un texto...

En este trabajo abordaré la preocupación por los límites de la interpretación a través del análisis de dos posicionamientos diferentes que observé en las prácticas de lectura de los estudiantes de Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual. Quisiera señalar que elegí exponer estos dos tipos de prácticas basándome en que permiten evidenciar la multiplicidad de modos de relacionarse con los textos, ya que constituyen dos modos muy diferenciados dentro del amplio abanico de prácticas realizadas, y aclarando que de ninguna manera agotan la complejidad de las mismas.



Mientras en ocasiones algunos estudiantes expresan el deseo y la necesidad de que los docentes les den instrucciones precisas acerca de cómo leer los textos, en otras se muestra una impronta más personal y una actitud más activa.

A la hora de evaluar los logros y dificultades de cada uno de estos modos de abordaje, vemos que en el primero, que llamamos 'modo escolarizado de relación con los textos' las dificultades tienen que ver con el manejo del método, en especial en los primeros intentos, ya que a muchos de los alumnos les cuesta discriminar y seleccionar ideas principales, y terminan subrayando o memorizando prácticamente todo, sin establecer jerarquías ni planos de enunciación claros.

Estos estudiantes y los docentes de algunas de las cátedras que se cursan paralelamente a Métodos y Técnicas coinciden en que para superar esas dificultades es necesario y suficiente “aceitar” y ejercitar más el método, es decir conocer, aplicar y repetir al modo de una receta métodos y técnicas de lectura y aprendizaje que ya han mostrado su eficacia, hasta que se hayan interiorizado y puedan aplicarse mas “naturalmente” y con mayor éxito.

Si la aplicación de estas fórmulas no resulta, se cree que es necesario insistir en ellas, ejercitarlas más y mejor hasta que den el resultado esperado. No se cuestiona el valor de la aplicación de esa metodología para esa situación en particular ni las características o intereses de ese lector, ya que es pretendidamente universal.

Los logros de esta forma de abordaje tienen que ver con la buena adecuación que existe entre este tipo de relación con los textos y los modos de evaluación que plantean varias cátedras, ya que la aplicación de este método permite reducir el margen de error en la interpretación (debido a que hay muy poca o casi nula participación del estudiante, que se limita a reproducir lo mas fielmente posible las palabras del autor, sin arriesgarse a “salirse” de los textos), y facilita la memorización de los contenidos y el respeto y reproducción de la organización textual del autor, lográndose generalmente una mayor claridad en la exposición.

En el segundo modo de abordaje, las dificultades tienen que ver con la posibilidad de que los estudiantes se arriesguen a establecer relaciones e inferencias que el pensamiento del autor no habilitaría, o que al buscar relaciones con otros textos, temas, problemas de actualidad o inquietudes personales, “pierdan” el hilo conductor del texto y deriven en otra cosa que no era el objetivo inicial de esa lectura en ese momento.

Como contraparte, los logros que conlleva este modo de relación con los textos tienen que ver con una actitud mucho mas activa, más crítica, en la que los alumnos se habilitan a pensar más allá de lo que se les propone, a hacerle al texto preguntas



desde sus propios intereses e inquietudes, que no necesariamente coincidan con las planteadas desde la cátedra. Permite un movimiento del trabajo intelectual en el que quizá la apropiación de conocimientos no sea tan amoldada a la perspectiva evaluativa de la cátedra, pero en la que los conocimientos se hacen propios y pueden ser aplicables de un modo flexible a distintas situaciones de la vida, y en el que lo que se pone en juego no es qué y cuánto se conoce, sino el ejercicio del pensar por sí mismos, aún cuando esto conlleve la posibilidad de realizar interpretaciones menos ajustadas a las compartidas por la comunidad académica que tiene un dominio mayor del tema o la disciplina en cuestión.

Muchos pedagogos y estudiosos se han dedicado a tratar de explicar y desarrollar teorías acerca de la lectura y la interpretación. Y aún cuando los alumnos no siempre se den cuenta, en sus prácticas subyacen estas perspectivas teóricas.

Cercana a la línea propuesta por Paula Carlino, encontramos a los estudiantes que expresan la necesidad de que el docente les de “directivas” claras acerca de qué hacer con el texto:

Ésto se evidencia en los relatos de sus experiencias:

“¿Y qué es lo que nos resultaba difícil a todos? Que no nos dijeran 'hacé tal y tal cosa', 'escribí esto', 'estudiá así'... consignas (...) Entonces, tanta libertad te deja absolutamente desconcertada...”

Esto aparece, tal vez, como lo que marca mayor diferencia entre el modo de realizar las actividades de lectura y escritura en la escuela secundaria, y la manera en que le proponemos lecturas desde la cátedra.

- *“No es lo mismo leer lo que tenés que estudiar para que después te pongan una nota, que leer lo que vos querés. Seguramente...no sé, por ahí pensás: '¿cómo le gustaría al profesor que yo le dijera esto? No como a mí me gustaría decirlo, sino cómo le gustaría al profesor”.*

- *“Pero para eso es súper importante que antes te digan qué es lo que quieren del texto. Porque vos agarrás un texto, más con los autores que tenemos nosotros en Sociología, que podés agarrarlos de cualquier lado. O sea... entonces te tienen que decir: 'nosotros queremos que de este texto vos tengas la idea de tal concepto'. Entonces, no es lo mismo si vos leés un texto de la nada, que si vos estás asimilando tooodo lo que te dice el autor y estás asimilando todas las cositas que te dicen, que si vos vas con una guía puntual.”*

Es probable que sea justamente este desconcierto de los estudiantes, este asombro ante la falta de directivas sobre “cómo” leer, lo que tenemos que capitalizar, aprovechar en su justa medida, para que se constituya en el punto de



partida de una lectura atenta , lúcida, original, personal, y a la vez comprometida, compartida y plural.

Muchas veces las narrativas de las experiencias de los estudiantes retornan una y otra vez a las modalidades enunciativas que dan cuenta de formas habituales de resolver lo conflictivo. También a ellos les parece “natural” que el trabajo estudiantil se oriente a buscar las estrategias que permitan sobrellevar las tensiones señaladas hasta que éstas se aplaquen con la aprobación del docente. Y aquí, la relación con los textos se puebla de exterioridades.

Las prácticas de lectura se plantean básicamente como movimientos de aproximación a un texto que tienen que ser revisados hasta alcanzar la certeza de que se ha comprendido. Se trata de relecturas que no dan lugar a una dinámica multiplicante porque cuando se percibe que “no se tiene claro” lo que el texto plantea, o que se ha pasado por alto el hecho de que allí hay significados que no se entienden completamente, se requieren “concentraciones” que permitan corregir/completar lo interpretado.

Paula Carlino atiende a esta necesidad que manifiestan algunos estudiantes de una guía de parte de los profesores a la hora de encarar un texto de una disciplina. Sostiene que la preocupación por lo poco que leen o lo mal que comprenden los estudiantes suele estar acompañada de una inactividad de los docentes, quienes esperan que lean y entiendan *de determinada forma* pero no suelen ocuparse de enseñarles que lo hagan.

Carlino explica por qué los universitarios aún necesitan el aporte de sus docentes cuando “les dan” para leer. Se pregunta ¿cómo funcionan los principios generales de la lectocomprensión en una clase universitaria de los primeros años, en la cual los alumnos leen “por encargo”, porque los textos les han sido dados por sus profesores? ¿Cómo jerarquiza y selecciona el estudiante-lector que sabe poco sobre el tema que aparece en la bibliografía? ¿Cómo focaliza unos contenidos en desmedro de otros para poder comprender aquel que no tiene los suficientes conocimientos previos porque carece aún del marco teórico que la asignatura que cursa ha de ayudarle a forjar? ¿Sobre la base de qué criterios puede considerar importante una información o desecharla, si precisamente lee para aprender cuáles son las nociones centrales de una disciplina?

Considera que los estudiantes universitarios de los primeros años leen sin un objetivo propio –ya que se les da para leer- y pueden contribuir con escasos conocimientos sobre el contenido de los textos, justo porque están tratando de elaborarlos. Sostiene que existen varias razones que justifican la necesidad de



planificar las propuestas de lectura que cada asignatura formula a sus estudiantes. Una de ellas es que “dado que carecen de conocimientos específicos sobre los textos y de las categorías de pensamiento de la disciplina en la que se han empezado a formar, los alumnos no saben qué buscar en la bibliografía y se ‘pierden’ en la maraña de información que contiene, sin lograr distinguir lo que es central para la materia de lo que resulta accesorio”.¹ Este desencuentro podría explicarse así: *Cuando los repertorios del lector y del texto no coinciden, ‘el lector es incapaz de interactuar significativamente [con el texto]’* (McCormick, 1996). Para ella los docentes, que disponen de ‘repertorios’ bibliográficos construidos a lo largo de su formación, son quienes pueden aportar hojas de ruta y lentes que ayuden a recorrer y enfocar lo que, según su conocimiento de la disciplina, es importante en los textos.

Una segunda razón que esgrime para que en cualquier clase se trabaje con la lectura es que “muchos textos académicos dan por sabidas las líneas de pensamiento de un campo de estudio y sus polémicas, y dejan por tanto afuera a los alumnos (quienes, por ser recién llegados, las desconocen)”.²

Carlino nos cuenta: “Recuerdo cuando yo misma ingresé a la universidad como alumna (...) cómo me costaba empezar a entender la lógica de esos otros textos, no destinados a estudiantes, en los que se discutían los temas de la academia y se polemizaba implícitamente con posturas que sola no podía vislumbrar. Me sentía perdida. Y esa desorientación no me estimulaba para seguir. Recuerdo, agradecida, cómo una auxiliar docente nos ayudó a desbrozar varios de estos libros, proporcionándonos algunas preguntas para cada uno de sus capítulos, que discutíamos en clase. Una ayuda simple para saber qué buscar, un punto de vista para enfocar la lectura, un tamiz para dejar ir detalles y poder comprender.”³

Para Carlino un lector independiente se forma primero siendo dependiente, gracias a una progresiva internalización activa de las normas de funcionamiento, inicialmente provistas por quienes ya se manejan con ellas. Al principio el proceso es dirigido desde afuera: el alumno recibe orientación de su docente acerca de qué buscar en los textos y obtiene retroalimentación posterior para reducir la distancia entre lo que él interpreta y la interpretación esperada por una cátedra. Comparte con Chanock que lo que es representado habitualmente como independencia es adaptación a un (nuevo) rol académico convencional y que individualizarse es al mismo tiempo socializarse. “Cuando cada quien pueda empezar a autorregular su lectura, las guías externas serán dejadas de lado espontáneamente, en la medida en que se volverán innecesarias porque se habrán consolidado los recursos internos”.⁴

¹ Carlino (2005) Pág. 71.

² Carlino (2005). Pág. 72.

³ Carlino (2005). Pág. 73.

⁴ Carlino (2005). Pág. 79.



A esta perspectiva se le puede criticar que el modo de relación con los textos que propicia posee un valor instrumental para los alumnos, quienes están interesados en absorber datos para acreditar en una instancia posterior de evaluación. Escuchamos de nuevo la voz de los estudiantes: *“Este tipo de lectura me resultó muy útil ya que me permitió lograr los objetivos que con ella perseguía: conocer, comprender y memorizar el contenido del texto de modo tal que pudiera expresar todos los conocimientos adquiridos”*.

El lector/estudiante hace referencia a lo que pasa (a nivel de contenidos del texto), pero no a lo que le pasa, al decir de Larrosa. No se transforma en el espacio/tiempo de la lectura, ni transforma el texto. Si escribe algo a partir de lo leído, lo hace sin intentar dejar su marca, sino sólo como un modo de facilitar la aprehensión de conocimientos: *“al subrayar lo importante y escribir anotaciones al margen de lo que entendí en cada párrafo... las ideas logran organizarse esclareciendo lo que el autor está diciendo”*.

Los alumnos saben que los textos que poseen gran cantidad de información también ofrecen hilos que tejen la red de relaciones entre temas, pero, en tanto se sitúan en el lugar del “lector inexperto”, estos hilos hacen que lo escrito se observe como un conjunto de ideas enmarañadas que será preciso “desenredar”; desde esta mirada, la descomposición del todo en partes parece ser una salida sumamente operativa a la hora de enfrentarse con textos académicos que resultan abrumadores por su vocabulario o complejidad.

“Me resultó muy complicado, y enredada su forma de escribir, mezcla un poco las ideas y algunos temas. Por ende, subrayando tiras de ideas me manejé más cómoda. Luego titulado párrafos y haciendo un breve resumen de ellos, separando temas y enfocándome en cada uno por separado fue más explícito y aprendí mucho más”.

“Tuve que leer capítulo por capítulo, subrayar las ideas principales, y luego razonar cada palabra utilizada por el autor, para comprender qué era lo que quería decir en cada oración (...) Luego el docente debe corregir errores (...), tiene que intentar que cada lector descubra lo que en realidad el texto quiere decir o transmitir y lo que el profesor mismo ya sabe”.

Ciertamente, este trabajo de descomposición del texto va disgregando también la relación de lectura. Cuando el lector opera una serie de mecanismos para reapropiar paso a paso sus resultados, el sentido de su movimiento se va fragmentando. Este “dominio del método” no significa autonomía de recorrido, porque la validez de sus resultados depende de una autorización externa. Pero se trata de una dependencia consentida, en tanto el conformarse con alcanzar las



metas previstas en la consigna propuesta por el docente redundante en una cierta economía de fuerzas. Este es uno de los rasgos de lo que en el área de Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual denominamos “modo de subjetivación de un sujeto de conocimiento escolarizado”: en su disposición a leer prefiere ajustarse a una consigna y apela a los recursos que faciliten un recorrido seguro.⁵

Ahora bien, mi principal preocupación respecto de esta posición teórica tiene que ver con los límites de la interpretación. ¿Hasta qué punto es fructífero exigirle a un estudiante que domine una disciplina o un campo antes de poder arriesgarse a ensayar una lectura autónoma? Paula Carlino dice que un lector independiente se forma primero siendo dependiente, pero ¿esa dependencia originaria, ese proceso dirigido, esa retroalimentación que intenta “reducir la distancia entre la interpretación de un lector y la interpretación esperada por una cátedra”, contribuyen realmente a fomentar el trabajo intelectual de los lectores? Es cierto que en un experimento en el que se controlan la mayor cantidad de factores posibles hay un margen menor de error, pero, ¿sirve realmente a los estudiantes que su educación sea orientada al modo de un experimento, en lugar de dejarlos hacer su propia experiencia?⁶

¿Cuál es el límite de una “buena interpretación” y quienes serían las personas adecuadas para fijar esos límites? ¿Cuándo es el momento en que finalmente se puede considerar que una persona puede hacerse cargo de su propia lectura, sin una guía externa que se considere más autorizada?

⁵ Ahora bien, aún cuando no se ponga en duda la eficiencia de esta pragmática, en la narrativa de las experiencias y prácticas de los estudiantes también aparecen reflexiones acerca de sus límites, manifestando que cuando el lector escolarizado se sitúa como correlato eficiente de un docente “encargado de transmitir conocimientos (no de permitir que cada alumno tenga su propia experiencia con los diferentes textos o con la realidad) se reduce la posibilidad de que el estudiante se forme con el texto e imagine posibilidades a través de él” (Palabras de una alumna).

⁶ Aquí me refiero a la distinción que Jorge Larrosa realiza entre experiencia y experimento, y explica que “Gadamer dice muy bien que dos personas, aunque enfrenten el mismo conocimiento, no hacen la misma experiencia. Y dice también que la experiencia no puede ahorrársela nadie, es decir, nadie puede aprender de la experiencia de otro. (...) Es un saber que no puede separarse del individuo concreto en quien encarna. El saber de experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, una forma humana singular. (...) La ciencia moderna, que alcanza su formulación más elaborada en Descartes, desconfía de la experiencia, y trata de convertirla en un elemento del método, es decir, del camino seguro de la ciencia. (...) Pero ahí la experiencia se ha convertido en experimento, es decir en una etapa en el camino seguro y predecible que lleva a la ciencia. La experiencia ya no es lo que nos pasa y el modo como le atribuimos un sentido, sino el modo como el mundo nos vuelve su cara legible, la serie de regularidades a partir de las que podemos conocer la verdad de lo que son las cosas y dominarlas. A partir de ahí el conocimiento ya no es un *páthei máthos*, un aprendizaje en la prueba y por la prueba, con toda la incertidumbre que eso implica, sino un *mathema*, una acumulación progresiva de verdades objetivas que, sin embargo, permanecerán externas al hombre.” (1996. Págs. 24 y 25).



Por otra parte, no cualquier cosa puede decirse de un texto, un autor o una obra, ya que los significados y conocimientos deben poder ser socialmente compartidos. La “libre interpretación” no puede ser aceptada sin más en los ámbitos académicos, es decir, sin que se ajuste a ciertos criterios de validez.

En cuanto a los métodos, parecería sobradamente razonable que para lograr aprendizajes se aplicaran aquellos que han mostrado ser eficaces, pero cabría interrogarse si aprender es agregar conocimientos o es hacerlos propios, tal vez modificándolos, recreándolos. Son diversos los modos y niveles de esta apropiación, porque somos diversas las personas y la naturaleza de las cosas que necesitamos conocer.

Pasemos a analizar ahora el segundo modo de abordaje de los textos al que nos referíamos en un principio al decir que mostraba una impronta más personal y una actitud más activa de los estudiantes/lectores.

El lugar del margen no es sólo el de una transcripción de las ideas principales encontradas en un párrafo, el de una reproducción lo más fiel, concisa y ordenada posible de “lo que el autor está diciendo”. El margen es también el espacio de interacción con los textos. En esos márgenes también se construye, posiciona y habilita la propia subjetividad, y el lector genera y produce a partir de lo leído.

“Tomé notas de todo lo que la lectura me sugería, ya sean acotaciones, opiniones personales, o cosas en las que no concordaba con el autor, resalté disparadores que podrían ayudarme en el desarrollo de mi posterior labor (realizar un texto nuevo a partir del original), y tuve una experiencia realmente enriquecedora. (...) Ahora descubría una nueva manera de estudiar, o de cuestionarle al texto, me abría un nuevo método de abordarlo, y de participar en él quizás ya no de una forma tan pasiva, sino casi teniendo un diálogo de par a par con los fragmentos que se presentaban ante mí, pude advertir que tenía derecho a comentarlo, y también a no coincidir y objetar lo que tenía para decirme... Me dispuse a escuchar el texto, de otra manera no hubiese podido cuestionarlo, ni ampliarlo ni criticarlo”.

“Una técnica que siempre he utilizado al realizar mis lecturas – y que hago desde niña, no porque alguien me lo haya enseñado, sino porque es mi manera auténtica de conversación con el texto- es, no sólo realizar notas al margen comentando lo que pienso respecto del tema, sino también tomo frases o párrafos que me gustan o significan algo para mí, y las escribo en un papel con letra grande, que después pego en las paredes de mi habitación. De esta manera, permanentemente siento que los libros están diciéndome algo”.

En esta última narrativa de la experiencia resuena la voz de Michel Petit cuando se refiere al papel constitutivo de subjetividades de la lectura en su estudio acerca de



los jóvenes y su relación con ésta. Pero en ambos relatos se hace presente otra voz, la de la auto-autorización, la de los propios estudiantes, que se sienten en el derecho y ante la ineludibilidad de que la lectura de otros sea a la vez escritura de lo propio.

Además, los ingresantes se animan a realizar lecturas que podríamos llamar “multilineales”, ya que deciden su modo de entrar y moverse en el juego, autorizándose a realizar trayectos de lectura singulares, mediante la elección de distintos recorridos que no sean necesariamente los propuestos por el autor, el docente, o cualquier otra “autoridad” externa, habilitando nuevas posibilidades: *“La lectura ofrece un viaje de formación y de transformación al lector (...) Cada viaje tiene diferentes rutas entre las cuales el lector va a tener que elegir una que le permitirá vivenciar una experiencia única, que cambiará el destino de su viaje” ... “Considero que cada uno es dueño de sí y por lo tanto es dueño de abrirse e ir más allá de lo habitual”*. Se puede decir, en términos de Barthes, que en este modo de subjetivación lectora el lector no se sitúa como consumidor del texto sino como productor: *“A partir de una lectura vamos creando nuestro propio texto”... “El conocimiento no tiene límites establecidos, y la capacidad de preguntar da lugar a una cantidad de posibilidades de respuesta (...) Esta situación nos lleva a la investigación, a buscar las diferentes posibilidades dentro del conocimiento, lo cual nos conduce, ineludiblemente, a un ejercicio del trabajo intelectual”*.

Pierre Bourdieu, en su breve texto *“¿Qué es hacer hablar a un autor? A propósito de Michel Foucault”* trata sobre las condiciones de recepción de una obra, realizando una exhortación a la duda sobre la posibilidad de recibir realmente una obra, duda que es la condición de una recepción –según él– no demasiado mala, activa, práctica, no fetichista, destinada no a una suerte de encantamiento cultural en torno al autor sino a un uso activo del autor.

Tratando de establecer un paralelismo, el tipo de lecturas que propone Carlino para los estudiantes noveles de una disciplina sería lo que Bourdieu llama *lecturas directas pero encuadradas*. Para él, el papel del sistema escolar es desde este punto de vista capital; los profesores son un filtro o una pantalla entre lo que los investigadores buscan decir y lo que los estudiantes reciben. Bourdieu dice que *“hay que establecer una relación desfetichizada con los autores, lo que no quiere decir una relación 'no respetuosa'.* Al contrario. Pienso que no se respeta suficientemente el esfuerzo de pensar cuando se fetichiza a los pensadores. Lo que es importante es el esfuerzo de pensar”.

Distingue entre los *lectores*, los comentaristas, que leen para hablar en seguida de lo que han leído; y los que leen para hacer alguna cosa, para hacer avanzar el



conocimiento, los *auctores*. ¿Cómo hacer una lectura de *auctor*, que quizá sea infiel a *la letra* de un autor, pero fiel a su espíritu?

En una línea más cercana a las lecturas de auctores, y alejada de la de Carlino, se encuentran María del Pilar Britos, Mónica Ugalde y Silvina Baudino, quienes realizan un acercamiento a la problemática de la lectura en la universidad desde la concepción de juego y el reconocimiento de la multiplicidad de movimientos implicada en las prácticas de trabajo intelectual.

Criticando la lectura de las acciones posibles en la labor intelectual que “desde cierta imagen previa de lo que se pretende como resultado de la labor, va a pensar un ordenamiento de la acción, va a seleccionar, definir y disponer las acciones convenientes para alcanzar esta meta. La meta aparece identificada con el conocimiento científico; el método, su intermediario, se estructura como aproximación a este nivel de producción y comunicación de conocimientos. El trabajo intelectual mismo se sitúa en un espacio de acciones u operaciones posibles y convenientes para alcanzar instancias de producción precisas”.⁷

El saber del método –critican– se constituye en primer término como un “saber de los medios o recursos para el desarrollo del conocimiento, un saber instrumental cuya productividad es evaluable en términos de eficacia, economía de tiempo y calidad de producción. En este marco, se habla de los métodos y técnicas del trabajo intelectual como si se tratara de una conjunción de elementos nivelables. Por otra parte, esta idea de un saber de los medios se vincula a la idea de un saber de las normas: aunque en muchos casos no se enfatizan aspectos relativos a la rectitud del trabajo intelectual, existe la convicción de que es preciso seguir determinadas pautas y reglas. El trabajo intelectual se lee entonces como una acción orientada por objetivos que guardan correspondencia con los parámetros de evaluación de lo producido”.⁸

La hermenéutica gadameriana ofrece claves interesantes para un abordaje de las prácticas de lectura capaces de exceder los márgenes del tratamiento metódico de la interpretación. Mientras el cuidado de una interpretación metódica de los textos pretende “salvar la distancia” entre lector y autor para evitar que la lectura/traducción distorsione los significados del texto, la conciencia hermenéutica cuestiona esta pretensión de objetividad y apuesta más bien a una lectura en la cual la distancia entre el intérprete y el autor resulta productiva porque lo que se valora no es la aproximación reproductiva de lo ya dicho sino la posibilidad de prestarle un nuevo alcance significativo.

⁷ Britos y otras (2002). Pág. 37.

⁸ Britos y otras (2002). Pág. 38.



No se trata entonces de “actualizar” lo que el texto encierra sino de reinstaurar su acto de habla, de constituirlo en interlocutor. El intérprete se dispone a una producción de sentido que afecta su propio saber.

Lo que acontece en el trato con el texto es un movimiento que no encuentra su mayor densidad a nivel de la “apropiación de conocimientos”. Ahora bien, el diálogo forma parte de la experiencia histórica y lingüística de una tradición a la que ambos, autor y lector, pertenecen. Pero esta pertenencia no se mantiene como una inclusión en una comunidad de saberes sino como vinculación originaria a un modo de interrogar.

Si la pregunta fuese, en el campo del trabajo intelectual, no acerca de cómo se puede comprender y aprender de un texto, sino cómo se puede *pensar* sobre tal o cual tema (o sobre ninguno en particular y sobre todos), las recomendaciones podrían ser muy diversas, o, mejor aún, el papel del docente no sería el de proporcionar recomendaciones sino el de una escucha atenta a los modos en que sus estudiantes van encontrando sobre la marcha formas de abordar sus prácticas de lectura y escritura de un modo singular, propio, que los lleve, mediante el ensayo y error en la propia experiencia -condición *sine qua non* de la autonomía- a analizar y reconocer el valor y la validez de sus métodos de conocimiento (no universales ni “recetados”) para cada situación en particular.

Encontrar el equilibrio entre guiar a los estudiantes y dejarlos atravesar sus propias experiencias sin convertirlas en un experimento, es un gran desafío para los docentes, pero vale la pena intentarlo.

Bibliografía consultada

- Azzolino, María C. (2010). Otros modos de relación con los textos. Prácticas y experiencias de lectura no tradicionales. Ponencia presentada en las Jornadas de Recuperación e Intercambio de Experiencias de Lectura y escritura. FCE, UNER.
- Bourdieu, Pierre (2008). Capital cultural, escuela y espacio social. (Traducido por Isabel Jiménez). 2° Ed.- Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Britos, María del Pilar y otras (2002). Método y juego. Experiencias del trabajo intelectual. Cuadernos Proyecto Editorial. Facultad de Ciencias de la Educación, UNER.
- Carlino, Paula (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica, Bs. As.
- Larrosa, Jorge (1996). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Ed. Laertes, Barcelona.
- Petit, Michel (1999). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. FCE. México.