



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Facultad de Psicología

Trabajo final de grado

Ensayo académico

Leer(se) en las adolescencias;

Literatura, lenguaje y producción de subjetividad

Estudiante: Eugenia Deliotti Rodriguez

5.512.567-7

Tutor: Rodrigo Vaccotti

Revisor: Diego Cuevasanta

Febrero 2026

Índice

Agradecimientos y dedicatoria	2
Introducción	3
Capítulo 1. Para comenzar a pensar	5
Literatura.....	5
Subjetividad.....	8
Adolescencias.....	10
Capítulo 2. Articulación conceptual	13
Ser entre palabras.....	13
¿Por qué hablamos de adolescencias?.....	15
Capítulo 3. Libro como objeto pasivo	19
El lenguaje que nos atraviesa.....	19
El discurso que construye verdades.....	21
Capítulo 4. Cuando leemos	24
Capítulo 5. ¿Quiénes acceden al libro?	29
Reflexiones	32
Referencias bibliográficas	36

Agradecimientos

Rodri, gracias por acompañarme, incluso cuando yo no me dejaba acompañar. Y por ir abriendo el camino cuando no sabía por dónde ir.

Mamá, gracias; por llenar cada rincón de la casa con libros, por construirnos una biblioteca llena de historias, sueños, y posibilidades, por leernos antes de dormir, por darnos el mundo—el real y el imaginario—, por enseñarnos que las palabras están llenas de memoria, vida y colores. Por el primer libro y por el último. Gracias.

Papá, gracias; por compartir tu verde Esmeralda, por ese pedacito del mundo que me da paz.

Fabri, gracias por ser mi otra mitad, incluso a la distancia.

Gisse, gracias por tanto. Perdón por tan poco.

Dedicatoria

Para Steb; espero que la lectura siga transformando nuestra escritura en feroces garras contra este mundo atroz.

Para Bel y Mel; espero que me sigan leyendo, incluso cuando los puntos y comas no tienen sentido, incluso cuando las palabras se entreveran, incluso cuando ya no se que decir. Incluso entonces, espero que me sigan leyendo.

Para Sasha; por ser mi sol personal. Por una papa y un huevo, siempre.

Para mí.

Introducción

Este trabajo nace de una inquietud, de una pregunta que aparecía una y otra vez en mi cabeza: ¿qué efectos produce la lectura en quienes leen? Más aún: ¿qué lugar ocupa la literatura en la manera en que los y las adolescentes configuran su subjetividad?, ¿incide esta misma en la construcción o transformación de sus subjetividades?. Y si es así, ¿de qué manera?, ¿qué posibilidades habilita y cuáles clausura?.

A medida que estas preguntas comenzaron a desplegarse, se hizo evidente la complejidad que las acompañaba. Y ahí, una nueva inquietud por la búsqueda, no de una certeza sobre la literatura como constructora o transformadora de subjetividad, sino un interés por pensar cómo, cuándo y bajo qué condiciones puede hacerlo. Es decir, pensar los procesos, las condiciones y los contextos en los que la literatura puede— o no— operar como experiencia constructora o transformadora de esa subjetividad. Así, la pregunta se desplazó del “qué” al “cómo”, “al cuándo” y al “bajo qué condiciones”.

Desde esta perspectiva, el trabajo se organiza en una serie de capítulos que, lejos de construir una linealidad cerrada, abordan distintas dimensiones del vínculo entre subjetividad, adolescencias, literatura, y lenguaje. Y así, de capítulo en capítulo se irá desplegando también la relación entre literatura, libro y lectura, que aparecerán de forma articulada: no como sinónimos, sino como tres formas de nombrar distintos planos de una misma problemática, estrechamente vinculados entre sí.

En este marco, el trabajo indaga y reflexiona sobre la lectura, el libro y la literatura como experiencias potencialmente transformadoras de las subjetividades adolescentes. De una lectura y un libro que se entiende como una práctica situada, política, social, y simbólica. Del mismo modo, lejos de pensar la literatura como un cuerpo neutro o inofensivo, intentar pensarla como un espacio de producción de sentidos, de disputas, de voces y silencios, que participa activamente en la configuración de lo que los y las adolescentes pueden decir, imaginar y ser.

Lo que se intenta plasmar aquí, en formato de ensayo académico, es un modo de pensamiento que no clausure, que no encierre en categorías fijas, sino que se permita y nos permita la duda, el desplazamiento, y la escritura como forma de pensar con lo incierto.

Y en esa búsqueda por comprender qué efecto produce la lectura en quien lee, estar preparada para que surja, a su vez, algo del orden de lo indeterminado. Estar preparada para encontrar en esa lectura, en el acto de leer, una dimensión que no puede anticiparse ni fijarse de antemano; algo que desborda cualquier intento de cálculo. Y encontrar en la

experiencia —aquí, la de leer— lo *incalculable*. Aquello que escapa de todo cálculo (Antelo, 2005). Y saber así, que en la lectura se produce una multiplicidad de efectos que no se dejan anticipar ni medir de antemano, quizás porque leer es, de alguna manera, encontrarse de frente con “lo invariablemente incalculable que hay en los otros” (p.4).

Pensar la lectura y literatura desde aquí implica asumir que no hay garantía sobre sus efectos. Sin embargo, lo que sí hay es encuentro: la posibilidad de que algo acontezca, y la imposibilidad de controlar cómo y hasta dónde ese acontecimiento habrá de desplegarse.

Capítulo 1

Para comenzar a pensar

Todo pensamiento necesita, antes de desplegarse, construir el suelo sobre el que se cimienta. Por lo tanto comenzaré delineando las nociones que sostienen el recorrido de este trabajo. Y así, poder tener claro desde donde miro, con qué lenguaje pienso y qué sentidos e ideas intento entrelazar.

Es importante aquí, entender que construir el suelo desde el cual se piensa supone también reconocer que no existe un punto de observación exterior o neutral. Toda conceptualización emerge desde una posición situada, atravesada por experiencias, discursos e instituciones que las preceden. En este sentido, resulta pertinente retomar la noción de implicación institucional propuesta por René Lourau (1975), quien señala que el sujeto mantiene siempre un conjunto de relaciones —conscientes o no— con los sistemas institucionales. Pensar implica, entonces, asumir esa implicación: reconocer que los conceptos que aquí se delinean no se formulan desde una exterioridad abstracta, o una observación objetiva, sino desde una trama histórica e institucional que delimita y al mismo tiempo habilita aquello que puede ser pensado.

Literatura

Al comenzar a pensar en la literatura, sentí la necesidad de detenerme en la palabra misma. En aquello que nombra, en lo que incluye y en lo que deja por fuera. Me pregunté si era posible una definición precisa o si debía asumir una cierta ambigüedad en su naturaleza. Si tiene un objeto, una forma de lenguaje, una práctica, un cierto estatus, una forma de ser vista, sentida, o pensada.

Esta incertidumbre no es casual, está inscrita en la historia y en la genealogía del término. Y a partir de un recorrido por el mismo se puede advertir que “la palabra literatura se presenta fuertemente afectada por el fenómeno de la polisemia, que hace muy difícil establecer y clasificar el concepto de literatura” (Aguar e Silva, 1972, p. 11).

El término de hoy arrastra ecos de la antigua erudición latina, de la clasificación nacionalista del siglo XVIII y de la autonomía estética del romanticismo. Esta carga polisémica es la que genera la inquietud que mencionaba al inicio: ante una palabra que ha

nombrado cosas tan distintas a lo largo del tiempo, la pregunta por su naturaleza se vuelve ineludible. Es aquí que el pensamiento de Terry Eagleton (1983; 1998), cobra relevancia, al sostener que no hay una definición unívoca de lo literario, ni una definición que no deje algo por fuera: no basta con decir que la literatura es ficción, o que es una forma de escritura bella o imaginativa. Manifestando que la historia muestra cómo los textos filosóficos, religiosos, científicos, entre otros, han sido también leídos como literatura.

Desde esta mirada, la literatura no es una esencia textual, sino una categoría construida cultural e históricamente, que varía según el contexto, las instituciones, los cánones y las formas de leer. “Quizás lo que importa no sea de dónde vino uno sino cómo lo trata la gente. Si la gente decide que tal o cual escrito es literatura parecería que de hecho lo es, independientemente de lo que se haya intentado al concebirlo” (p.9).

Siguiendo a este autor parece que no hay nada que constituya la esencia misma de la literatura. Señala, a diferencia de otros autores y críticos, que es importante entenderla no como una cualidad o conjunto de cualidades inherentes que quedan de manifiesto en cierto tipo de obras, sino como las diferentes formas en que la gente se relaciona con lo escrito (Eagleton, 1983; 1998).

Podemos continuar con esta línea y alejarnos de todo intento de definir la literatura de forma esencialista. Así como también, podemos mirarla y entenderla como una construcción social, cultural, histórica y política. Donde los juicios de valor —con un carácter subjetivo, variable y transitorio— parecen tener mucho que ver con lo que se juzga como literatura y con lo que se juzga y afirma que no lo es.

Aquí parece importante aclarar que dichos juicios de valor no son caprichosos o personales, sino que están arraigados en sistemas de poder, intereses sociales e institucionales. Eagleton (1983; 1998), en su texto señala cómo en la Inglaterra del siglo XVIII se consideraban “literarios” aquellos textos que encarnaban los valores, gustos y modos de expresión de las clases dominantes. Quedando por fuera las expresiones de otros sectores de la sociedad. Ese criterio de selección respondía a su vez a una función ideológica precisa: consolidar un orden social, arraigar y dispersar determinados valores sociales y normas de comportamiento. La literatura no era entonces una expresión libre de imaginación o una vivencia personal, sino una herramienta de control simbólico y formación cultural.

Este ejemplo histórico que elijo plasmar aquí, lejos de ser anecdótico, sirve para seguir pensando nuestras propias definiciones actuales de lo literario y con ello, interrogar

qué voces acceden hoy a ser legitimadas como literatura, qué libros se enseñan, cuáles se canonizan y qué experiencias quedan fuera de lo decible o leíble.

Y con esto, seguir pensando a la literatura no como un cuerpo cerrado o sagrado, sino como un territorio móvil, permeable, y en disputa. Donde se ponen en juego preguntas sobre la verdad, la belleza, la representación, la identidad y el lenguaje. La literatura como una práctica que no solo maneja un lenguaje que comunica, sino que transforma y construye. Que toca al sujeto y lo atraviesa, dejando en él restos y marcas.

Esta concepción de la literatura como territorio en disputa nos obliga a desplegar la mirada desde la forma del texto hacia su potencia política. En donde, siguiendo a Ranciere (2007; 2017), la literatura no se define por un uso específico del lenguaje, sino por ser “un nuevo régimen de identificación del arte de escribir” (p.20). Para el autor, lo literario no es solo un conjunto de obras, sino un sistema que establece qué es lo que se da a ver y escuchar en una sociedad. “Es un sistema de relaciones entre prácticas, de formas de visibilidad de esas prácticas, y de modos de inteligibilidad” (p.20).

En este trabajo me interesa asumir una concepción abierta de la literatura, no solo para problematizar qué voces, formas y estéticas han sido legitimadas, sino también para explorar cómo ciertos textos, en ciertos contextos —y especialmente en las adolescencias— pueden producir sentido, o interrumpir lo dado y habilitar otras formas de narrarse. Esta capacidad de desacomodar puede pensarse bajo lo que Ranciere entiende como una intervención en el reparto de lo sensible; eso que define al mundo que habitamos, que decide que es audible y visible. Y así, ver a una literatura que funciona como un nuevo régimen de identificación que altera la manera en que el mundo se nos hace visible y lo que se deja decir en él (Ranciere,2007; 2017).

Subjetividad

-El mundo es eso – reveló-. Un montón de gente, un mar de fueguitos.

*Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales.
(Eduardo Galeano, el Mundo)*

No puedo seguir pensando en este trabajo sin pensar en la subjetividad. Sin pensar y reflexionar sobre a qué me estoy refiriendo cuando tomo esa palabra y la escribo una y otra vez.

Hablar de subjetividad implica adentrarse en un terreno complejo. Un terreno donde no existe una categoría unívoca o transparente que la entienda y explique de una sola manera. Se trata de un concepto profundamente polisémico, pensado desde múltiples corrientes y tradiciones.

Por un lado, podemos pensar en la subjetividad como aquella que remite a un campo donde lo individual, lo social, lo simbólico, lo cultural, e histórico se entretajan en una construcción continua. Siguiendo a Victor A. Giorgi (2003), quien establece una base sólida al definir la subjetividad como algo intrínsecamente ligado a las condiciones de existencia y las prácticas sociales, podemos decir que: “cada época, cada cultura y cada enclave social proporciona imágenes, valores, modelos, zonas de permeabilidad y de prohibición; habilita experiencias y produce significados en torno a ellas, todo lo cual contribuye a la producción de una subjetividad singular” (p.1).

En esta línea, encontramos perspectivas que se muestran en contra de una visión interiorista o individual de la subjetividad. Guattari (2002, como se citó en Giles, 2004), por ejemplo, propone pensarla superando la oposición clásica entre sujeto individual y sociedad, entendiendo que lo subjetivo no es una esencia privada sino un campo de producción atravesado por múltiples fuerzas. Entonces, una subjetividad que es producida desde lo individual, lo colectivo y lo institucional.

Así, lejos de ver la subjetividad como un fenómeno aislado o meramente individual, es posible comprenderla como una dimensión que se nutre y moldea en la interacción con el entorno social, cultural e histórico. Esta aproximación permite reconocer que el “yo”, que

cada persona, no emerge del vacío, sino que se moldea y resignifica en una constante interacción con el entorno y las prácticas que en él se desarrollan.

Sin embargo, esta relación entre subjetividad y cultura no implica pensar al sujeto como un simple reflejo pasivo de las condiciones externas. Fernando Gonzalez Rey (2013) propone comprender la subjetividad como una cualidad específica de los fenómenos humanos, inseparable del desarrollo cultural, pero irreductible a una mera adaptación al ambiente.

Para este autor, la subjetividad expresa la unidad inseparable de los procesos simbólicos y emocionales que emerge como nueva producción en el curso de la experiencia social e histórica de los individuos. Es decir, lo subjetivo no se limita a reproducir lo vivido o reflejar linealmente el contexto, sino que constituye un sistema activo y generador, capaz de producir sentidos propios en el transcurso de la experiencia.

Desde esta mirada, las condiciones sociales, históricas y culturales son el marco en el que la subjetividad se produce, pero lo decisivo no son los hechos objetivos en sí mismos, sino los sentidos subjetivos que se generan al vivirlos. Lo vivido se organiza en configuraciones subjetivas singulares, donde se articulan emociones, símbolos, historias previas y significaciones culturales.

Entonces, esta forma de entender al sujeto lleva a preguntarnos por esa subjetividad; por cómo se produce, moldea, transforma. Y a su vez, por aquello que esta—una vez establecida—, fabrica y organiza.

Entiendo por “producción de subjetividades” las diferentes formas de construcción de significados, de interacción con el universo simbólico-cultural que nos rodea, las diversas maneras de percibir, sentir, pensar, conocer y actuar, las modalidades vinculares, los modelos de vida, los estilos de relación con el pasado y con el futuro, las formas de concebir la articulación entre el individuo (yo) y el colectivo (nosotros). (Giorgi, 2003, p.1)

Esta conceptualización de la subjetividad como construcción dinámica, simbólica, emocional e históricamente situada será fundamental para entender de qué manera la interacción con la literatura, particularmente de los/las adolescentes, puede incidir en las formas de construcción de significados y en las maneras en que el sujeto percibe, siente, piensa, y actúa.

Adolescencias

“¿Cómo recuperar un nombre propio para cada uno?

¿Un nombre que no se diluya en el montón?”

–Graciela Frigerio

Muchos autores han intentado dar con una definición precisa de lo que ser adolescente significa, buscando establecer características y particularidades que permitan clasificar y delimitar esta etapa vital. Sin embargo, como advierte Margulis (1996): el concepto adolescencia “parece ubicarnos en un marco clasificatorio preciso para enseguida confundirnos, incluirnos en la ambigüedad e imprecisión. O peor aún, hacer aparecer como lo mismo una variedad intolerable” (p.14).

En este sentido, es posible encontrar diferentes enfoques y corrientes de pensamiento que establecen dimensiones específicas de la adolescencia. Desde una perspectiva biológica y fisiológica; se puede definir como la etapa final del crecimiento, marcada por la aparición de la capacidad de reproducción. En este marco, la adolescencia se comprendería como un proceso que se completa con la maduración total de las estructuras y procesos necesarios para la fertilización, concepción y la gestación (Florenzano,1997, como se citó en Davila Leon, 2004).

Por otro lado, desde un enfoque del desarrollo cognitivo e intelectual, la adolescencia se caracteriza por el comienzo de transformaciones cualitativas en la estructura del pensamiento. En esta etapa se amplían las capacidades de reflexión y de un razonamiento social más complejo. Un razonamiento que resulta fundamental para los procesos identitarios individuales y colectivos, en tanto permite al adolescente comprenderse a sí mismo, a los otros, así como a las instituciones, normas y costumbres sociales. Así, el desarrollo cognitivo se vincula con la adquisición de habilidades sociales, con la aceptación o cuestionamiento del orden social, y con la construcción moral (Moreno y Del Barrio,2000, como se citó en Dávila Leon,2004).

En cambio, desde una perspectiva más integral, la adolescencia deja de ser entendida únicamente como una fase natural del desarrollo para pensarse como una construcción socio-histórica. Reconociendo la existencia de transformaciones biológicas que van acompañadas de una experiencia adolescente que se configura siempre en relación con elementos culturales, simbólicos y sociales, que a su vez, varían según el tiempo, la

sociedad y los diferentes grupos que la habitan. En este sentido, el foco se desplaza hacia las representaciones sociales que se producen sobre la adolescencia, así como hacia los derechos, responsabilidades y expectativas que cada contexto atribuye a quienes transitan esta etapa (Ação Educativa et al., 2002:7, como se citó en Davila Leon, 2004).

De este modo, en cada época se construyen imaginarios sociales acerca de lo que significa ser adolescente. Descripciones, características y expectativas que se trazan y proyectan en los discursos sociales, institucionales y culturales, que luego recaen sobre los cuerpos, las trayectorias y las experiencias de los y las adolescentes. Mostrando lo que implica transitar esa etapa vital en un determinado tiempo y lugar.

Por lo tanto, ser adolescente no remite a una esencia fija o universal, remite a una forma de ser leída, significada y nombrada por una cultura¹ determinada, en un momento histórico determinado. En palabras de Sierra (2014), “el adolescente forma parte de una sociedad, no es un ser aislado, sino que más bien se trata de un sujeto que se constituye a partir de su relación con el Otro social” (p.2).

Recuperar estas miradas permite observar que la adolescencia no existe por sí misma, por su naturaleza, ni constituye un concepto unívoco. Cada enfoque recorta un aspecto —el cuerpo, la mente, la cultura— y produce una forma de comprender y pensar a la adolescencia.

Sin embargo, pensarla como una experiencia socio-histórica abre la posibilidad de interrogar no sólo qué cambios ocurren en esta etapa, sino también que discursos, e imaginarios la nombran, organizan y que lugares se habilitan y cuales se prohíben.

Así, se vuelve necesario hablar de adolescencias en plural, mirando la heterogeneidad de trayectorias y condiciones que atraviesan las experiencias adolescentes. Tal como plantea Dávila León (2004), estas categorías se configuran como construcciones sociohistóricas, culturales y relacionales, en permanente cambio y resignificación. La adolescencia no puede pensarse, entonces, como un tránsito homogéneo ni lineal entre infancia y adultez, sino como un proceso subjetivo situado, construido en interacción con otros, con instituciones y con condiciones estructurales específicas. “Ya no se da una relación causa/efecto, de un antes y un después, y los modelos estandarizados de las transiciones se han convertido en trayectorias desestandarizadas” (p. 99). Hablar de

¹ La cultura implica la producción y el intercambio continuo de significados que permiten a los miembros de una sociedad o grupo interpretar y darle sentido al mundo y lo que los rodea. Estos significados organizan y regulan las prácticas sociales, e influyen directamente en las conductas, produciendo efectos tangibles y reales (González Rey, 2013, p.39).

adolescencias en plural, entonces, es hablar de la diversidad de formas en que puede ser vivida.

Desde esta perspectiva, si la adolescencia se comprende como una experiencia situada, que no existe fuera de los discursos que la producen, nombran y regulan, resulta interesante pensar la relación entre subjetividades adolescentes y la literatura.

Mirar las adolescencias desde su pluralidad para habilitar otras formas de preguntarnos qué puede la literatura en esos recorridos: que sentidos habilita, que experiencias provoca, que irrumpe, que transforma o que posibilita en cada trayectoria singular. Entendiendo así, que esa literatura no puede ser pensada como un elemento externo o neutral, sino como una práctica cultural que también participa en la producción de subjetividades

Capítulo 2

Articulación conceptual

Si en la primera parte de este trabajo busqué comprender los conceptos que dan forma a todo este escrito, aquí comenzaré a intentar articularlos; que esos conceptos e ideas se encuentren, dialoguen y transformen. Tratar de pensar las relaciones entre las adolescencias como tiempo vital, la subjetividad como proceso en construcción, y la literatura—junto con el libro y la lectura— como lenguaje y espacios que moldean, inscriben y también interpelan. Comenzar así, a considerarlas como nociones que pueden pensarse en conjunto. Cada una, en su *espesura*, llevando a la otra. Pues toda subjetividad se constituye en relación con los lenguajes que la habitan, toda adolescencia se narra desde los discursos y prácticas de su tiempo, y toda literatura, al hacerse palabra y experiencia, participa en la producción de modos de ser, sentir y habitar.

Ser entre palabras

Comencé este recorrido pensando en el libro. Un libro que cuenta una historia, que nos sumerge en un mundo narrativo y a través de él, nos muestra saberes, memorias y otros mundos. Hecho de palabras que se entrelazan entre sí formando frases, oraciones simples y complejas. Palabras escritas que van llenando páginas, tomando sentido con cada punto, coma, y signo de exclamación. Así, esas palabras acompañadas algunas veces por imágenes, se entretajan en nuestra mente, y nuestro cuerpo: un cuerpo capaz de ser afectado por esas lecturas y lenguaje.

Spinoza (1677; 2020), sostenía que el cuerpo puede verse afectado de múltiples maneras; atravesado por diversas afecciones por las cuales la potencia de obrar de ese mismo cuerpo aumenta o disminuye, es favorecida o perjudicada. A estas afecciones las llamaba afecto. Podemos pensar, siguiendo las ideas de este autor, que la lectura puede llegar a ser uno de esos encuentros capaces de producir afecto. Y que las palabras, lejos de operar únicamente en el plano del significado, inciden en la manera en que el sujeto se siente, se dispone y se posiciona frente a sí mismo y al mundo. Un texto puede ampliar la potencia de quien lee, o puede restringirla. En ese movimiento, ese libro y las palabras que este contiene pueden volverse un espacio de afectación: en el encuentro con un texto algo

se modifica y esa historia, ese saber o memoria contenida por ese libro —o por quien lo escribe— se va haciendo sitio en mí, en nosotros, en quién lo lee.

Es así, que el intento de detenerme en esa imagen —la del libro como contenedor de historias— resultaba ser demasiado pronto. Porque un libro, al fin y al cabo, no es la suma de sus palabras. No es solo papel, tinta, alguna que otra imagen o encuadernación.

A su vez, estar en el libro, la literatura y la lectura implicó reconocer que se trata de objetos y prácticas históricamente situadas. Entender que el libro como objeto, circula y es rodeado por un entramado social, cultural, institucional e histórico. Lejos estando sus páginas de ser neutrales e indiferentes. Habiendo una forma simbólica del libro, una forma que expresa valores y representaciones del mundo (Melot, 2008, como se citó en Martínez Méndez, 2021).

Cada texto, cada palabra escrita en él se inscriben en un entramado de sentidos que anteceden a ese texto, lo organizan y orientan. Desde estas perspectivas, el libro no puede ser pensado como un simple contenedor de palabras, sino, como un soporte que intensifica y ordena sentidos. En palabras de Martínez Méndez (2021), “El libro nunca carece de intenciones. En sentido más estricto, la palabra se compone de puras intenciones, su soporte las agudiza y les otorga la idea de vecindad” (p.8).

Entonces comprendí que esas palabras cuidadosamente seleccionadas —con sentidos que se escapan y vagan libremente entre el libro y quien lo lee—, en ese espacio intangible entre la palabra escrita y la forma de leerla, se encontraba algo más, a la vez simple y complejo: producción de sentido. Encontrando entre sus páginas: conjunto de normas, valores, deseos, creencias, un lenguaje que concibe formas de observar y entender al mundo y la realidad. Habiendo en esas palabras: una verdad intentando irrumpir en el sujeto, en su experiencia.

Es así como comienzo a pensar a la literatura en articulación con la subjetividad. Cuando comienzo a intentar entender al libro más allá de ese objeto físico; para pasar a observar cómo se transforma en un dispositivo que circula, que organiza sentidos, que participa en la configuración de lo social y lo simbólico.

Profundizar en esa idea, la del libro como dispositivo, me llevó —un poco obligadamente— a preguntarme por las palabras, por el lenguaje que ese libro contiene, y que habita entre sus páginas.

Y en esa búsqueda, por entender a ese lenguaje que lo atraviesa me encontré a Judith Butler (1990; 2007), quien sostiene que el lenguaje es una serie de actos, repetidos a

lo largo del tiempo, que crean efectos de realidad que a veces se consideran erróneamente como hechos. El lenguaje, entonces, no se limita a reflejar el mundo sino que contribuye a producirlo.

Por lo tanto, la literatura —en tanto palabras, relatos y lenguaje— no puede pensarse como algo pasivo o inocente. El libro, en su condición de texto, se convierte en un espacio donde esos actos de lenguaje se reiteran, se sedimentan o se desplazan, configurando modos de ver, de sentir y de nombrar. Y aquello que parece natural o evidente puede no ser más que el efecto de una repetición discursiva que la lectura reproduce o pone en tensión.

Nos enfrentamos entonces a una literatura que produce subjetividad, modos de sensibilidad, formas de nombrar y de habitar. Donde leer no es una práctica inocua, sino una experiencia de exposición a un lenguaje escrito que aunado a la literatura, al acto de leer y al libro, se transforma en relato, historia, discurso². Discursos que nos atraviesan y nos transforman.

Pero, ¿a quiénes?, ¿cómo?, ¿de qué manera?

¿Por qué hablamos de adolescencias ?

En este momento volvemos al inicio de mi recorrido, donde fui recogiendo algunas voces y miradas para intentar pensar y reflexionar sobre la adolescencia. Ahora vuelvo a ellas y las expando para poder hacernos entender, tanto a ti como a mi, el porque elegí detenerme en ese momento vital del ser humano. Por un lado, debo confesar que enfocarme en las adolescencias para indagar esta problemática no fue un sinsentido. Poner la mira en este momento tuvo mucho que ver con mi historia, y mi pasar y sentir por esos años, en donde la literatura— y el libro como encarnación más visible—, fueron acompañando cada estación, dirección, y sentimiento. Pero como eso no basta para justificar este trabajo, vuelvo al inicio.

² “Un discurso no es un lenguaje ni un texto, sino una estructura histórica, social e institucionalmente específica de enunciados, términos, categorías y creencias” (Scott, 1992, p. 87, como se citó en Vaccotti, R,2019,p.54).

Hablar de adolescencias implica internarse en un territorio complejo, múltiple, y en continuo movimiento. La adolescencia no es una etapa lineal, ni una estación en la que todos los sujetos transitan de la misma manera. Aun así, es un momento vital que ha sido y sigue siendo construido, nombrado y significado por una sociedad, cultura y momento histórico determinado.

Durante siglos, mientras los estudios, investigaciones y miradas estaban puestas en la infancia y en la adultez, la adolescencia carecía de nombre propio. “En las sociedades precapitalistas la adolescencia no existía como la conocemos hoy, dado que existían rituales de iniciación que producían un pasaje de niño a adulto sin que medie demasiado tiempo entre ambas categorías” (Sierra, 2014, p.1). Quedando así la adolescencia en un espacio intermedio, difuso, casi inexistente.

Incluso cuando comenzó a ser nombrada y estudiada, la adolescencia fue pensada mayormente como una etapa de transición hacia la adultez. Sin embargo, pensar en términos de “transición” supone, casi inevitablemente, la idea de incompletud: “un sujeto en transición es alguien que es, para convertirse en otro. Un otro que, a su vez, representa una versión más acabada de sí mismo” (Vaccotti, 2021, p.55). Bajo esta lógica, el adolescente se convierte en una promesa futura, una versión inacabada cuyo sentido parece postergarse. Y en este mismo escenario, el adolescente en transición, “en tanto ser incompleto, es un sujeto cuya agencia es un imposible” (p.55). Una agencia que queda desplazada y suspendida, como si su capacidad de acción en lo social y en lo simbólico estuviera siempre en espera, siempre por venir.

Al mismo tiempo, la tardía visibilización del término tampoco fue neutra. Nombrar a la adolescencia fue también crear un objeto de saber y de poder. Una etapa que debía ser observada, comprendida, controlada. Por ese motivo, “al hablar de adolescencia, hay que hacerlo desde la pluralidad de fenómenos sociales, políticos y económicos a los cuales queda asociada en cada época, además de los procesos subjetivos que caracterizan este momento de la vida” (Sierra, 2014, p.2).

Cuando afirmamos una y otra vez que la adolescencia es una construcción social y cultural, dejamos planteada una cuestión fundamental: para comprender las distintas formas de manifestarse de las adolescencias, es necesario atender a las características de cada cultura y de cada época.

La cultura produce configuraciones subjetivas por lo general congruentes con sus propuestas identificadoras, sus ideales, sus prohibiciones, y los adolescentes

de algún modo van a ir personificando ese modo de ser propuesto culturalmente, y que se transmite por los discursos de la época. (p.9)

En esta línea, Chaves (2005, como se citó en Vaccotti, 2021) muestra como ese momento vital ha sido configurado a partir de diversas formaciones discursivas —naturalistas, psicologistas, de la patología social, del pánico moral, culturalista o sociologista— que, aunque diferentes entre sí, comparten una lógica común; organizan modos de ver y nombrar a las adolescencias desde categorías previamente establecidas. Bajo estas miradas, el adolescente aparece ya significado antes de hablar, antes de actuar. Cuando se lo mira y piensa como inseguro, como incompleto, como desinteresado o peligroso; como alguien en transición, como promesa futura o como problema social. Incluso cuando se lo enaltece como rebelde o revolucionario.

Todas estas representaciones no hacen más que producir categorías y modos de ver las adolescencias que delimitan lo qué puede esperarse de ellas y que no. Y en ese movimiento, todos esos discursos van quitando capacidad de acción, van invisibilizado y en cambio “operan como discursos de clausura: cierran, no permiten la mirada cercana, simplifican y funcionan como obstáculos epistemológicos para el conocimiento del otro” (Chaves, 2005, p.19, como se citó en Vaccotti, 2021, p.56).

Pensar las adolescencias desde aquí implica, entonces, no limitarse a enumerar rasgos o conductas atribuidas a los y las adolescentes, sino interrogar las tramas discursivas que configuran las formas en que nombramos, clasificamos y comprendemos ese momento vital del sujeto.

Aquí la elección de hablar de adolescencias para abordar la problemática central del trabajo; si la subjetividad es una construcción, y si esa construcción está atravesada por los lenguajes y discursos que circulan en una determinada cultura y en un momento histórico específico, entonces resulta importante y necesario considerar cómo esos mismos discursos —marcados por los valores, ideales y tensiones de una época determinada— inciden en la manera en que los adolescentes se perciben, se nombran y se narran a sí mismos y al mundo que los rodea. Discursos que, al mismo tiempo que ofrecen modelos de identificación, trazan límites sobre lo que puede o no ser dicho, sobre qué formas de vida resultan visibles y cuáles quedan silenciadas.

Y así, pensar como “la cultura local y los medios culturales a los que los adolescentes tienen acceso son otra fuente importante de apropiación de significados que abonan la dimensión sociocultural de su identidad” (Díaz Sánchez, 2006, p.444).

Entonces, es en esas tramas en donde los adolescentes van construyendo sus subjetividades, negociando entre las imágenes que la cultura les impone y las posibilidades de creación de sentido que logran abrir desde su experiencia singular. Y si bien la sociedad y la cultura encuentran múltiples caminos para producir y transformar subjetividades, deseos, sensibilidades e identidades: los medios de comunicación, las redes sociales, las instituciones, los discursos políticos y religiosos, las prácticas artísticas y culturales, entre otros. En este trabajo, la elección recae en la literatura, pues esta última como práctica artística y cultural no es ajena a aquellas fuerzas que atraviesan lo social. Así como tampoco es ajena a las adolescencias.

Conjuntamente, la elección de hablar de adolescencias y pensarla en articulación con la literatura y el libro recae en un intento por cuestionar los discursos que simplifican la relación de los adolescentes con los libros. En un informe de la Organización de Estados Iberoamericanos (2026) se aporta un matiz decisivo cuando contradice la idea—muchas veces instalada— de que los adolescentes no leen. Por el contrario, revela que existe un alto compromiso lector. Donde la literatura se posiciona no solo como una obligación escolar, sino como un territorio de disputa donde ellos ya están operando, negociando sus identidades y ejerciendo esa agencia que muchos discursos insisten en invisibilizar. Así, las adolescencias participan activamente en prácticas de lectura, escritura y oralidad, pero lo hacen desde lógicas diversas, híbridas y fuertemente atravesadas por lo digital. Leen en múltiples formatos, escriben para expresarse y encuentran en la conversación un espacio central para la construcción de identidad y de un vínculo comunitario.

Este desplazamiento obliga a revisar el discurso del “no leen”, pero más aún, obliga a que la pregunta sobre la presencia o ausencia de lectura, se desplace hacia las condiciones en las que esas prácticas se despliegan. A preguntarse desde qué lugar lo hacen, qué lecturas encuentran disponibles y qué mediaciones acompañan o no ese encuentro.

Capítulo 3

Libro como objeto pasivo

“Las palabras nos dan la posibilidad de expresar lo que pensamos y sentimos. Encierran realidades, abren caminos de encuentro, descubren y encubren, describen y connotan. Las palabras crean hechos, situaciones, visiones que sólo adquieren sentido a partir de un posicionamiento, de comprender y conocer el contexto en que fueron dichas.” (INAU, 2005,p.38)

Llegados a este momento, ya hemos dejado atrás toda idea de libro como objeto neutro o pasivo. Aquí ya entendemos que tanto el libro como la literatura participan de una trama más grande: la de los discurso sociales, culturales e institucionales que organizan,establecen lo decible, lo pensable y lo imaginable.

Dejamos de ver al libro solo como objeto material, para pasar a observarlo en su más íntima forma:la dimensión simbólica. Desentrañar esa literatura implica,como vimos anteriormente, encontrarnos con el lenguaje³ que la atraviesa y la construye.

El lenguaje que nos atraviesa

*Esperando que un mundo sea desenterrado
por el lenguaje, alguien canta el lugar en
que se forma el silencio. Luego comprobará
que no porque se muestre furioso existe el
mar, ni tampoco el mundo. Por eso cada
palabra dice lo que dice, y además más y
otra cosa. (Alejandra Pizarniz)*

Pareciera ser que este trabajo se sostiene inevitablemente sobre palabras. Palabras que intentan nombrar, pero que al mismo tiempo desbordan aquello que nombran: literatura, adolescencias, subjetividad. Palabras que a su vez, no funcionan como simples etiquetas, sino como formas de producir sentido. En ese entramado, el lenguaje no aparece como un

³ Si leemos a Fullat (2011, como se citó en Velasco Giles,2014) “El lenguaje, de acuerdo con su acepción más simple es considerado como un conjunto de signos arbitrarios que significan el pensamiento y permiten comunicarlo” (p.5). De la misma manera que en un sentido más amplio puede ser mirado como un “fenómeno social, en tanto posibilita la comunicación y la intersubjetividad entre los seres humanos”(Giles,2014).

fondo neutro, sino como una dimensión central que atraviesa cada una de las reflexiones aquí planteadas.

Pensar el lenguaje se vuelve fundamental, porque es a través de él que los sujetos interpretan su experiencia, construyen sentido y se narran a sí mismo en relación con lo que los rodea. Como plantea Giles (2014), el lenguaje no es un simple medio de expresión, sino una construcción simbólica, social y cultural mediante la cual el sujeto representa su vínculo con el mundo y, al mismo tiempo, es construido por él, configurando su subjetividad: sus modos de pensar, de concebir y de relacionarse. De este modo, los seres humanos organizan la realidad a partir de múltiples formas simbólicas, científicas, míticas, artísticas, religiosas y lingüísticas; que permiten habitarla y comprenderla.

Preguntarnos, entonces, por el poder de ese lenguaje abre un camino complejo. Porque pasar de pensarlo como un sistema de signos a reconocer en él una fuerza que nombra, ordena y produce sentido; fue un ejercicio ya conocido pero nunca fácil de realizar. Implica asumir que en cada palabra hay una historia.

Una historia atravesada por relaciones de poder, por luchas, y en cada silencio o legitimación; ganadores y perdedores. Como advierte Foucault (1971/2005), “Inquietud al sospechar la existencia de luchas, victorias, heridas, dominaciones, servidumbres, a través de tantas palabras en las que el uso, desde hace tanto tiempo, ha reducido las asperezas” (p.13).

Pensar que aquellas palabras que utilizamos —palabras que se vuelven lisas, familiares, que parecen obvias o naturales— transportan bajo su superficie historias de cómo el poder se ejerció, y se establecieron ciertas verdades, es reconocer que el lenguaje no es inocente: cada enunciado, cada frase pronunciada o leída encierra una historia de legitimaciones, exclusiones, y silencios. Como si el discurso fuese más bien uno de esos lugares en que se ejercen, de manera privilegiada, algunos de sus más temibles poderes (Foucault, 1971/2005).

Desde esta perspectiva, la reflexión de Derrida (1966/1989) permite profundizar esta idea cuando sostiene que, en ausencia de un centro u origen que garantice definitivamente el sentido, todo se convierte en discurso; el significado no está dado de una vez y para siempre, sino que se construye en relación con otras palabras y significados en una red de diferencias.

Si no hay sentido absoluto que establezca el lenguaje, entonces aquello que parece natural o evidente no lo es tanto y las palabras que remiten a una verdad fija y

autosuficiente se ven obligadas a participar en un campo abierto de significaciones en permanente desplazamiento. Se extiende así, indefinidamente el juego de la significación.

Y en ese infinito juego de significación el lenguaje sigue intentando convertirse en discurso dominante, en dispositivo de poder; en un ejercicio de gobernabilidad. Un poder que de forma sutil y silenciosa ejerce su dominio (Foucault,1979, como se citó en Giles, 2014).

En este sentido, si en el lenguaje se juegan las formas de saber y de poder, las condiciones que hacen posible que algo sea dicho y, por tanto, pensado; entonces, la literatura y el libro se vuelven una de sus materializaciones más visibles. Porque en el libro, esa trama discursiva se fija, y se transmite.

Cada obra pertenece a un orden de discurso: a un conjunto de reglas, normas y exclusiones que determinan que puede circular como saber legítimo y que queda relegado al margen. En esencia, la sociedad moldea lo que se puede decir—y lo que se puede leer— para mantener una estabilidad, para dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar así, todo posible peligro de alterar el orden establecido (Foucault,1971/2005).

La literatura, entonces, participa de este juego. No está fuera del poder, sino que lo encarna, lo produce y reproduce. Está llena de discursos, de palabras que lejos de ser un reflejo neutro del mundo, resultan formas de construirlo (Giles,2014). Así, en cada texto, el lenguaje construye y moldea subjetividades y sensibilidades. Y la lectura se convierte a su vez, en un instrumento de control o en un arma cultural, y también en herramienta de la estratificación social (Ramirez Leyva, 2009).

Aquí comenzamos a ver a la literatura y al libro no sólo como formas estéticas o sensibles,sino como campos donde se juegan tensiones de poder, subjetividad y verdad. “La lectura introduce un “arte” que no es pasividad, un arte que manipula y goza, una movilidad plural de intereses y placeres”(p.15).

El discurso que construye verdades

De a poco comienzo a comprender que el acto de tomar un libro trasciende la mera manipulación de ese objeto físico. Que aquel libro que tomo entre mis manos— ese que abro, subrayo, doblo y altero— puede ser algo más que un objeto a mi disposición. Y que quizás al abrirlo y entregarme a su lectura, le concedo también un poder. Un poder a él, y a las palabras que lo habitan. Así, en ese gesto, no solo soy yo quien lo toma: también él

puede tomarme a mí. Y en ese encuentro recíproco, el libro toma la capacidad de transformar y crear nuevas rutas subjetivas, o subrayar y reafirmar lo que ya estaba ahí, aquellas estructuras de sentido preexistentes y establecidas.

¿Qué pasa cuando los y las adolescentes toman ese libro entre sus manos?, ¿qué ocurre cuando las frases que leen— esos “elementos discursivos, que adquieren sentido y responden a particularidades sociales, culturales y políticas del momento histórico en que tienen su génesis” (Giles,2014,p.5)— se encuentran con su propia realidad?.

¿Qué sucede cuando las palabras que habitan el libro no son neutras, sino que contienen huellas del poder y de la historia?.

Y, sobre todo, ¿qué pasa cuando son esas mismas palabras, las que los y las adolescentes toman para pensarse, para nombrar lo que les ocurre, para simbolizar su experiencia e imaginar lo que podrían llegar a ser?.

Pareciera entonces, que la literatura aparece como un espacio donde se entrecruzan los discursos sociales y las experiencias subjetivas. Donde cada texto, cada voz y cuerpo narrado ofrece una constelación de imágenes posibles de lo que puede ser deseado, temido, admirado o rechazado.

Donde las adolescencias pueden encontrar figuras de identificación, modelos, modos de sentir y de pensar provenientes del libro, de la literatura, es decir, de la cultura. Y donde irán, página tras página, dialogando con los mandatos, los valores, y las prohibiciones que residen y atraviesan el libro, con aquello que la sociedad pone a circular como lo “esperado” o “correcto”.

En este punto la incertidumbre se instala porque pensar las adolescencias hoy, implica siempre encontrarlas en una posición compleja de búsqueda interior y exterior, y de un trabajo permanente de identidad (Centro de Formación y Estudios del INAU, 2005, p.136), un proceso que no se despliega en el vacío, sino en un mundo saturado de discursos, imágenes y dispositivos que intervienen en la manera en que los sujetos se piensan y se sienten. En este sentido, la advertencia de Guattari resulta especialmente relevante cuando expresa que la subjetividad es producida por múltiples dispositivos culturales y tecnológicos que actúan sobre la sensibilidad, los afectos y los modos de imaginarse a sí mismo. Medios de comunicación, instituciones, discursos sociales, pero también; la familia, la educación, el arte o la literatura, participan en la fabricación de imágenes de sujeto y en la delimitación de lo pensable y lo deseable (Guattari,2002, como

se citó en Giles, 2014), imágenes que los y las adolescentes encuentran— muchas veces sin advertirlo— en su búsqueda de identidad.

Entonces, el libro y la literatura vuelven a aparecer aquí no como objetos neutros o pasivos, sino como parte de esa trama simbólica que puede reproducir normas, mandatos e imaginarios.

Pero si forman parte de esa trama, no lo hacen únicamente como soporte donde circulan discursos, sino como un espacio donde esos discursos se disputan.

Pues el discurso ... no es simplemente lo que manifiesta (o encubre) el deseo; es también el objeto del deseo; pues —la historia no deja de enseñárnoslo— el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse. (Foucault, 1970/2005, p.15)

Si es así, el libro, no es solo un objeto que contiene y transmite huellas del poder y de la historia, sino un dispositivo que participa activamente en esa lucha de poder y de sentido.

Capítulo 4

Cuando leemos

Nuestros ojos han aprendido una nueva insatisfacción y no se acostumbran ya a la falta de brillo y de misterio de lo que se nos ofrece a la luz del día. Pero algo en nuestro pecho nos dice que, en la profundidad, aún relumbra, inmutable y desconocido, el tesoro.
(Larrosa,2003)

Hasta aquí, la idea principal de este escrito estuvo puesta en entender al libro, la literatura y la lectura como territorios atravesados por el poder, por un lenguaje que ordena, clasifica y produce subjetividades. Mirando desde su capacidad de inscribir discursos, de legitimar ciertas voces y de excluir otras.

Y pensar así, como en el transcurso de la adolescencia —en pleno proceso de construcción— el sujeto se vuelve permeable a los textos populares y las diversas formas de los medios visuales, que estructuran relaciones sociales, valores, ideas particulares de comunidad, del futuro, así como varias definiciones de uno y de otros (Giroux,2004, como se citó en INAU, 2005, p.137).

Entendiendo que las adolescencias son prolíferas para la construcción de sentidos. Y para sus narraciones se servirán de todos aquellos instrumentos, símbolos o medios que tengan a su alcance, sean éstos, pocos o muchos, diversos u homogéneos, simples o complejos, humanos o deshumanizantes, propios o ajenos (Lahore et al.,2009, como se citó en Silva Balerio,2014). Sin embargo, como expresamos capítulos anteriores, este arsenal de herramientas no es neutral ni azaroso.

Como advierte Giles (2014), al retomar el pensamiento de Foucault, el sujeto es un sujeto “sujetado”; atravesado por relaciones de poder, de significación y de producción de saber que lo anteceden y lo configuran. Bajo esta mirada, la construcción de una identidad singular en la adolescencia se vuelve inseparable de los materiales culturales disponibles, de los discursos que circulan y de las instituciones que nombran y delimitan lo que es posible.

Pero esto, aunque al principio lo parezca, no agota la experiencia del sujeto. Tanto Giles como Foucault, plantean que la toma de conciencia de aquello que nos sujeta puede inaugurar otra posibilidad distinta: un movimiento de desujetación, un intento de desarmar

los discursos y dispositivos que configuran la subjetividad. Una fisura desde la cual el sujeto puede comenzar a interrogar lo dado y ensayar otras formas de pensarse y narrarse.

Entonces, me pregunto aquí, si la literatura ofrece imágenes y modos de ser, ¿también puede fracturarlos?, ¿puede la literatura fisurar y abrir otros caminos?.

Ramirez Leyva (2009), creía que la lectura podía lograr ser un obstáculo o un atajo para la ortodoxia cultural, considerándola así una actividad rebelde y vagabunda. Y quizás lo sea, quizás en ese lenguaje también podamos encontrar tensiones entre lo instituido y lo posible, entre lo que el discurso social impone y lo que la imaginación puede abrir. Quizás también, la literatura ofrezca un asiento en primera fila para vivir esa experiencia. De un territorio simbólico donde los y las adolescentes ensayen nuevos modos de narrarse, de confrontarse con otras voces, de descubrirse interpelados y, a veces, transformados.

Entonces...¿Qué pasa si esta vez es diferente?

Si, al abrir un libro, algo nuevo ocurre.

Y esa abertura puede ser el comienzo de lo que Larrosa (2009), define como experiencia; como aquello que nos pasa, un acontecimiento que tiene efecto en nosotros, en lo que somos, pensamos, sentimos, sabemos o queremos. Ese acontecimiento que algo mueve, desacomoda y, con ello, también desordena lo conocido. Y ahí, en ese movimiento repentino e inesperado, aparece una grieta. Una pequeña abertura que permite otra forma de mirar, una nueva entrada o quizás una salida.

Ese comienzo de la experiencia que nos pasa cuando leemos, cuando tomamos ese libro, y abrimos sus páginas. Y nos atraviesa, pero ya no solo desde el discurso impuesto, o la norma, sino desde una palabra nueva, una frase —o incluso un silencio— que no veíamos venir. Desde aquello que sin quererlo o esperarlo nos nombra, nos acoge y quizás contiene. Esa experiencia de lectura que “puede ayudarme a formar o transformar mi propio lenguaje, a hablar por mí mismo, o a escribir por mí mismo, en primera persona, con mis propias palabras” (p.6).

Sin olvidar que en cada texto el lenguaje actúa construyendo o reproduciendo realidad, subjetividad y sensibilidades. Observar que quizás, allí donde una palabra se fija,

también se abre la posibilidad de su desplazamiento. Que el lenguaje, incluso sometido, conserva siempre alguna de sus partes rebeldes, una zona de fuga, una grieta por donde algo distinto puede comenzar a decirse.

Y que allí radique su fuerza: en ser, al mismo tiempo, el rastro de una historia de dominación y el lugar donde esa historia puede comenzar a fracturarse. Y, del mismo modo, estas adolescencias— que se van construyendo entre los discursos del otro; la familia, los pares, las instituciones, etc.— no se limitan a recibir pasivamente esas marcas, sino que pueden volverse agentes activos en su interacción con el contexto, capaces de escribir, resistir o transformar esos rastros y marcas.

Entendiendo entonces, que si bien la sociedad está estructurada alrededor del dominio y que las prácticas significantes funcionan para establecer y mantener el poder, las personas pueden resistirse y negociar el significado por sí mismas (INAU, 2005), o al menos intentarlo. Tomar un símbolo, un objeto o manifestación cultural y re-significarlo. Que sea esta manifestación una forma de desafiar, cuestionar y transformar esas categorías estéticas, sociales o morales impuestas por la cultura dominante.

En este punto, vuelve a surgir la subjetividad ya no solamente entendida como efecto de los discursos que la construyen, sino también como espacio donde esos mismos discursos pueden ser apropiados, tensionados y reescritos. “Aludir a la subjetividad implica mirarla desde dos ángulos: como posibilidad de desujetación o como proceso de sujetación” (Velasco Giles, 2014, p.7).

Entonces— siguiendo la línea de pensamiento que estamos construyendo— no se trata de pensar una subjetividad libre de determinaciones, sino, reconocer que incluso dentro de las redes de poder existen márgenes de acción, y modos de resistir y crear nuevas posibilidades.

Y así, pensar como “la lectura puede, mediante un mecanismo parecido, hacernos un poco más aptos para enunciar nuestras propias palabras, nuestro propio texto, volvernos más los autores de nuestra propia vida” (Petit, 1999, p.35).

¿Podemos, entonces, pensar a la literatura y la lectura como espacios de resistencia y resignificación del discurso?

La literatura se ha convertido en una palabra que inscribe en ella misma su principio de desciframiento; o, en todo caso, supone, en cada una de sus frases, bajo cada una de sus palabras, el poder de modificar

soberanamente los valores y las significaciones de la lengua a la que a pesar de todo (y de hecho) pertenece. (Focault, como se citó en Larrosa, 2003, p.42)

Siguiendo el pensamiento de Larrosa (2003), existe una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y ocurriendo en el medio, se encuentra esa experiencia que nombramos anteriormente. Como ese “lugar donde los tiempos del sujeto se conectan, y desde allí irán surgiendo las narraciones que dan sentido a lo que el adolescente hace, y es, pero también a lo que proyecta ser” (Lahore, et al, 2009, como se citó en Silva Balerio, 2014, p.153).

Podríamos, de esta manera, pensar la lectura como ese umbral en el que el sujeto se abre a la experiencia de sí mismo y del otro; donde el lenguaje deja de ser solo una herramienta de clasificación y control, para volverse acontecimiento: algo que nos pasa, que nos toca. “Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma—o nos de-forma o nos trans-forma—, como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos” (Larrosa, 2003, p.26). “La lectura no sería hacer que el texto asegurase su sentido en el mundo—en el mundo hecho de cosas, ideas, etcétera—, sino hacer que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra a una posibilidad de resignificación” (p.43).

Y en ese instante, donde se abre esa posibilidad, poder y estar dispuestos a escuchar—en esa lectura, en ese libro—lo que no se sabe, lo que no se quiere, lo que no se necesita. Y ahí, en esa suspensión, disponerse a perder pie, dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro, y transformarse en una dirección desconocida. Porque, lo que en relación al texto acontece, es algo que no puedo reducir a mi medida. Pero es algo de lo que puedo tener una experiencia en tanto que me transforme. (p.30)

A su vez, esa experiencia, eso que nos pasa cuando tomamos ese libro entre nuestras manos y nos disponemos a leerlo, nos permite no solo otro acercamiento al mundo, sino también, nos provoca miradas múltiples sobre este, nos conduce a actuar, y así, acercarnos con el/los otro/s. (INAU, 2005, p.143)

Con esta mirada, leer no es un ejercicio intelectual, sino un acto ético y afectivo. Un movimiento que no solo nos acerca a un otro, sino que nos pide un cuidado, una hospitalidad. Nos pide abrir las puertas a lo desconocido y permitir que ese otro, esas voces—ajenas, ignoradas, olvidadas— nos atraviesen y transformen. Y una vez más, la lectura se convierte en puentes entre subjetividades. En territorios donde se prueba la posibilidad de vivir con otros sin reducirlos a nuestras categorías y certezas. “Leer es darnos cuenta que hay más vidas posibles de las que somos capaces de vivir y de pensar. Vidas relatadas más allá de nuestro relato” (Skliar, 2020, p. 104).

Me pregunto aquí, qué potencia tendrá esta experiencia para las adolescencias. Donde la lectura puede ofrecerse— en ese camino de búsquedas, encuentros y pérdidas—,para construir desde otro lugar: “Se toca una puerta para que se abra, se toca un rostro para percibirlo, se toca una mano para sostenerla, se percibe el abismo al retirarnos, se toca lo inalcanzable leyendo”(p.104).

Y como sostiene Petit (1999), “la lección que nos enseña la lectura podría ser también...que antes de pertenecer a tal o cual territorio, se es un ser humano”(p.97).

Capítulo 5

¿Quiénes acceden al libro?

Pensar en el libro y en la lectura como experiencias transformadoras exige, al mismo tiempo, abrir otras preguntas. Preguntas que nos permitan reflexionar sobre el acceso a esas experiencias. ¿Qué adolescencias pueden—o no— tomar un libro entre sus manos, abrir sus páginas y hacerlo propio?.

Porque no podemos quedarnos con la idea de que todos tienen la misma posibilidad de encontrarse con la palabra escrita. No todos los territorios, historias, o vidas, llegan a ese espacio simbólico en igualdad de condiciones.

Parece correcto pensar que no todos los libros circulan por los mismos lugares. No todos los caminos están abiertos para ellos, o para quienes quieren acercarse. Que las condiciones económicas, sociales, culturales y simbólicas determinan quienes acceden al libro, quienes son invitados a leer y quienes quedan fuera de ese gesto. En este sentido, Roland Barthes (1953/2011) nos recuerda que la literatura no es un espacio de tránsito libre, sino una escritura que funciona como clausura. Para Barthes, esa escritura, ese lenguaje literario—endurecido que vive sobre sí mismo—, que trae consigo formas y reglas preestablecidas, suele estar precisamente rodeado por un cerco que intimida y que a su vez, descubre el pasado y la elección de quien lo habita. Bajo esta mirada, cuando un adolescente se acerca a un libro, no se encuentra con el lenguaje libre, sino con un lenguaje que ya tiene reglas de poder, de clase y de tradición.

Como ya hemos visto con anterioridad, la lectura no aparece como un territorio neutro. Está mediada por jerarquías que legitiman ciertos modos de leer, ciertos lenguajes y sensibilidades, mientras desautorizan o invisibilizan otros.

El objeto literario es un hecho social y económico, es decir, un producto —estético— que está signado por la ideología y por el consumo de una élite, la que sabe leer y escribir, la que tiene tiempo para leer y escribir, así como por el acceso desigual a la lectura y a los medios de publicación (Gallego Cuiñas, 2022, p.11).

Y así, encontramos lecturas que se vuelven válidas y otras que se consideran impropias. E intereses por esa lectura que no dependen de la iniciativa individual, pues, no se forma un lector a fuerza de voluntad. La voluntad que mueve al lector a interesarse por la lectura es una construcción social (Arenas, s.f, p.2).

No basta con que una persona decida leer para convertirse en lector. Es un acercamiento difícil para aquellos que nunca han estado expuesta a libros, si no han visto a otros leer o si en su entorno esa práctica no posee valor.

Hay quienes crecen rodeados de libros, y quienes nunca han tenido uno propio. Por consiguiente, la desigualdad no es solo económica, o social, es también cultural y simbólica. Porque incluso dentro de los espacios donde el libro pueda estar presente y circular, su acceso no es automático ni garantizado. Porque leer no es solo tener un libro entre las manos, es también tener el tiempo, el deseo, la confianza y posibilidad de apropiarse de él.

Es así, como muchas veces el libro se vuelve inaccesible no sólo por su valor monetario, sino por la distancia simbólica que impone; por la lengua en la que está escrito, por los códigos que utiliza, por la forma en que es presentado. Apareciendo una cierta “ilusión de que todo el mundo participa del lenguaje de igual modo que disfrutan del sol, del aire o del agua” (Bourdieu y Wacquant, 1992/2005, p.133). Pero es solo eso, una ilusión.

Ilusión que a su vez, viene acompañada de un poder simbólico que actúa al imponer significados y legitimándolos como naturales, ocultando las relaciones de fuerza en las que se sostienen. Aparece así, una violencia simbólica⁴ que se ejerce al imponer valores, gustos —formas de leer— que se presentan como universales, cuando en realidad responden a una clase, una historia, una sociedad, una cultura, un momento histórico determinado. Resultando en “una violencia que se ejerce precisamente en la medida en que uno no la percibe como tal” (p.240).

De tal manera que, no logrando escapar del todo de esas lógicas; lo que parece una elección libre—tomar un libro, e interesarse por la lectura o en su contrario, no interesarse jamás— está sostenida por una estructura invisible que distribuye las posibilidades de leer, comprender y de ser leído.

Entonces, para muchos adolescentes, el libro puede ser un objeto distante, frío, obligatorio. Para otros, contiene, da refugio y posibilidad. Y para otros más, es simplemente inexistente. Dado que no todos acceden al mismo capital cultural. No se nace deseando leer,

⁴ Para Bourdieu, la violencia simbólica es la violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad (Bourdieu y Wacquant, 1992/2005, p.240).

sino que se aprende a desear⁵ el libro cuando se habita un mundo donde ese objeto es re-significado como valioso.

Logrando profundizar un poco más en la pregunta sobre quienes acceden al libro, aparece la visión de Barthes (1984/1994) quien entiende que todo es cultura, desde el vestido al libro, desde los alimentos a la imagen; que se extiende sin límites, de un extremo a otro de la escala social. Pero esa cultura que hace creer que todos compartimos la misma lengua y los mismos derechos culturales, se sostiene en una ilusión, y detrás, una guerra de los lenguajes, una división profunda donde los lenguajes se excluyen unos a los otros, al igual que segregan. Así, Barthes señala que en una sociedad dividida—por las clases sociales, el dinero, el origen escolar, etc— el lenguaje no se muestra como espacio de encuentro sino que él mismo produce división.

Cuando nos preguntamos por el acceso a esos libros, la ilusión de una cultura universal y disponible para todos cae. Y solo queda una imagen de una “trágica inmovilidad de la cultura, una dramática separación de los lenguajes” (Barthes, 1984/1994, p.117).

La pregunta no es solo quién— qué adolescente—puede acceder a un libro, sino quién puede pensarlo, imaginarlo, desearlo. ¿Quién ha aprendido que un libro puede transformar?, ¿quién ha sido nombrado, acompañado, sostenido en la experiencia de leer?, ¿qué adolescencias estuvieron rodeadas de historias?, ¿quiénes no?.

En este entendido—como venimos observando con anterioridad—el libro no vale por sí mismo. El valor es social, cultural e histórico. Dependiendo así, del modo en que lo hacen circular, se lo nombra, se lo habilita, o permite habitar como espacio posible.

Llegados hasta aquí —entiéndase— no intento imponer el valor del libro —cualquiera que este sea—, sino acompañar a quien se pregunta ¿y si un libro pudiera hablarme a mí?.

Y en esa pregunta, pensar si el acto de leer en las adolescencias se puede transformar en un esfuerzo de resistencia: una búsqueda por romper esa dureza. Una búsqueda para que el libro, la literatura y la lectura— ya no como consumo pasivo— se conviertan, entonces, en el desafío de desarmar ese lenguaje que se cree inamovible para

⁵ Aquí se utiliza el concepto de deseo siguiendo a Deleuze, como se citó en Larrauri, (2001), quien entiende que el deseo no es una abstracción dirigida a un objeto singular, sino que es siempre concreto y está anclado a un conjunto espacial, geográfico, temporal y territorial. Por lo tanto, el deseo de leer no es un impulso individual, sino el producto de las condiciones sociales, culturales y materiales que hacen que el libro sea significado como un objeto posible y valioso dentro del territorio vital del adolescente.

encontrar, en las grietas, un sentido que no sea solo el impuesto por la norma, la sociedad, o el poder.

Reflexiones

*“Leer como si, dentro de un minuto, nos fueran
a apagar la luz” (Andrés Neuman)*

*“los libros eran mi casa, siempre estaban ahí para
recibirme” (Petit, leer el mundo)*

Comencé este trabajo con preguntas; ¿Qué lugar ocupa la literatura en las formas en que los y las adolescentes configuran su subjetividad?, ¿Puede la literatura —en tanto lenguaje, objeto y práctica— incidir en la construcción y transformación de la subjetividad en las adolescencias?

A lo largo del recorrido, esas preguntas se fueron entrelazando con otras y complejizando cada vez más. Y en busca de una respuesta fui recorriendo distintos caminos, distintas miradas, autores, y épocas. Para pensar a la literatura como un territorio simbólico donde se cruzan discursos, experiencias y afectos. Un espacio que, al mismo tiempo que reproduce el orden social, puede también interrumpirlo, abrirlo, y fisurar. Donde “el lenguaje, las palabras, también la mirada y el sostén del cuerpo nos humanizan y podemos abrimos y abrigar a esos nuevos seres, sujetos a las contingencias de la vida” (Mora, 2015, p.5).

En este camino se entiende que el libro no es un objeto pasivo o neutro. Sino que se encuentra atravesado por un lenguaje, un poder, y por las voces que estos mismos legitiman y excluyen. Pero también pudimos observar como el lenguaje, incluso sometido, conserva siempre una zona de fuga; que las palabras pueden volverse lugares donde algo distinto puede comenzar a surgir, a decirse.

Y en ese gesto, la subjetividad apareció ya no como el simple resultado de los discursos, de imágenes, valores, modelos, sino como espacio donde puede haber una

apropiación, resignificación y transformación de los mismos. Donde el sujeto —adolescente— puede ensayar nuevas formas de ser, narrarse, y de habitar el mundo.

Desde esta perspectiva, mirar las adolescencias y entender que en ellas reside una búsqueda constante del sentido propio. Una búsqueda que puede ser mediada por un libro, por las palabras que este contiene. Y por una lectura que puede ser “un camino privilegiado para construirse uno mismo, para pensarse, para darle un sentido a la propia experiencia, un sentido a la propia vida, para darle voz a su sufrimiento, forma a los deseos, a los sueños propios” (Petit, 1999, p.74).

Y en la magia de encontrarnos frente a esa lectura que nos toca, nos abraza y nos consuela, los adolescentes pueden sentir que ciertas palabras fueron escritas para ellos, como si alguien, en algún lugar, hubiera puesto en lenguaje aquello que no sabían cómo decir. En ese encuentro, la lectura se vuelve una forma de simbolizar la experiencia, de otorgarle sentido a lo vivido, y desde allí, comenzar a construirse. Leer es sumergirse en lo más hondo de lo humano, asomarse a otra vida, a otros tiempos y lugares, para volver del viaje un poco distintos (Petit, 1999).

Por tanto, esas palabras que nos alojan y nos reconocen hacen que la literatura, en todas sus formas— poesía, cuentos, novelas, teatro, cómics, diarios, ensayos, entre otras—, se convierta en sostén para la búsqueda de sentido. “Somos seres que contamos historias y que, en esas narraciones, construimos nuestra propia identidad” (Rebellato, 2003, como se citó en Silva Balerio, 2014, p.153).

Y observar, a su vez, cómo la lectura no solo construye en lo íntimo e individual de cada uno, sino también en lo colectivo. Como plantea Petit (1999), “La lectura... invita a otras formas de vínculo social, a otras formas de compartir, de socializar” (p.98). Leer entonces, no es un acto solitario— aunque se haga en soledad—, sino una forma de abrirse al encuentro: con aquello escrito, con uno mismo y con los otros. “Y esos textos que alguien nos pasa, y que nosotros pasamos a la vez, representan la apertura hacia círculos de pertenencia más amplios, más allá del parentesco, de la localidad, de la etnicidad” (p.98).

Así, tal vez leer —como escribir, como vivir— sea eso; un modo de seguir buscando sentido, seguir narrando la propia historia mientras, al mismo tiempo, nos dejamos transformar por las historias de los demás.

Y quizás, sea por eso que seguimos leyendo. Porque entre cada palabra, cada libro, cada historia, y cada voz seguimos intentando comprendernos, sostenernos y acompañarnos.

Después de todo el recorrido, tal vez sea posible decir que pensar la literatura implica, necesariamente, pensar en el lenguaje, el poder, la subjetividad, la experiencia y la posibilidad. No como dimensiones separadas, sino como tramas que se entrecruzan cada vez que las adolescencias se encuentran con la literatura, con el libro y el texto.

Es en este margen incierto—entre lo que la literatura reproduce y lo que puede llegar a transformar— donde este trabajo ha intentado situar su interrogación.

Antes de terminar, contarte -contarles- que realizar este recorrido significó volver sobre mis propias experiencias de lectura. Volver sobre momentos en los que el texto me inquietó, me desplazó o me ofreció palabras cuando algo aún no tenía forma. No como promesa de cambio, ni como garantía de nada, sino como experiencia.

Fue también perderme. Perderme entre palabras, entre supuestos, entre un lenguaje que muchas veces se me escapaba. Fue intentar articular no solo autores y teorías, sino mi propio modo de comprender, mis propias palabras, mi manera de leer y narrar el mundo.

Fue pensar y cuestionar el lenguaje, el discurso, la categoría adolescencia, la subjetividad, el libro y la literatura; utilizando, inevitablemente, palabras ya cargadas de historia y de peso, fue enfrentar una paradoja constante. Y con ello, el desafío de sostener una búsqueda; de intentar decir algo propio en medio de voces que parecían haberlo dicho todo.

Y en ese recorrido, pasar de ver al libro como objeto pasivo a reconocer en él la compleja red de discursos, poderes e historia que lo atraviesan, y de los cuales él a su vez participa. Y aun, frente a esa densidad, intentar no abandonar la posibilidad de que algo nuevo pueda surgir. De que no todo esté escrito, cerrado.

Y sin poder afirmar que la literatura garantice cambios ni transformaciones, así como tampoco poder saber de qué manera se darán esos cambios, ni bajo qué formas se manifestaran. Intentar ver en el encuentro entre el libro y las adolescencias algo que insiste, que llama, que interpela. No certezas, pero apertura.

No sé— ni puedo saber— que hará un libro en manos de quien lo lea, de cada adolescente. Pero elijo creer que en ese gesto hay, al menos, la posibilidad de que algo se mueva, se desplace.

Sobre todo, elijo pensar que el lenguaje no debería cerrar puertas ni delimitar quién puede nombrar y quien debe callar. Que la palabra no puede quedar disponible solo para algunos mientras otros permanecen al margen de ella. Que el libro y la literatura— y lo que podemos encontrar en ellos— sea un derecho y no un privilegio.

Que la literatura no debería quedar presa de lógicas de control, convertida en herramienta de disciplinamiento, exclusión o desigualdad.

Que la literatura y la lectura sean espacios donde las palabras sigan abriendo, y no clausurando; donde permitan miradas más amplias, más atentas, más amables. Un lugar donde el encuentro con los textos no ordene, cierre o separe, sino que reúna, invite a las adolescencias a pensar juntos, a decirse de otras maneras, a permanecer despiertos frente a lo que todavía puede ser.

Que las palabras no los/nos dividan por quien puede poseerlas, sino que los/nos encuentren en el acto compartido de habitarlas.

Referencias bibliográficas

- Aguiar e Silva, V. M. de. (1972). *Teoría de la literatura* (1ª ed.). Editorial.
- Arenas, N. G. (s. f.). *La lectura y la construcción de la subjetividad*. Facultad de Educación Elemental y Especial, UNCuyo.
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje: Más allá de la palabra y de la escritura* (2.ª ed.). Paidós. (Obra original publicada en 1984).
- Barthes, R. (2011). *El grado cero de la escritura: seguido de Nuevos ensayos críticos* (2da ed.). Siglo Veintiuno Editores Argentina. (Obra original publicada en 1953).
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva* (2.ª ed.). Siglo Veintiuno Editores. (Obra original publicada en 1992).
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (M.ª A. Muñoz, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1990).
- Centro de Formación y Estudios del INAU. (2005). *Adolescencia y educación social: Un compromiso con los más jóvenes*. Imprenta Rosgal.
- Dávila León, O. (2004). *Adolescencia y juventud: De las nociones a los abordajes. Última Década*, (21), 83-104
- Derrida, J. (1989). *La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas* (P. Peñalver, Trad.). Anthropos. [Conferencia pronunciada en 1966]. Recuperado de Edición digital de Derrida en castellano.
- Díaz Sánchez, J. (2006). *Identidad, adolescencia y cultura: Jóvenes secundarios en un contexto regional*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 431–457.

- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*(J. Calderón, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1983).
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso* (A. González Troyano, Trad.). Tusquets Editores. (Obra original publicada en francés en 1971).
- Gallego Cuiñas, A. (2022). *Cultura literaria y políticas de mercado: Editoriales, ferias y festivales*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110765090>.
- Giorgi, V (2003) *La construcción de la subjetividad en la exclusión*. Seminario: Drogas y exclusión social. Encare RIOD Nodo Sur Ed. Atlántica.
- Gonçalves Da Silva, F. (2026). *Prácticas y percepciones de lectura en adolescentes y jóvenes: Estudio exploratorio, 2025*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- González Rey, F. (2013). *La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso*. Revista CS, (11), 19–42.
- Larrauri, M. (2001). *El deseo según Gilles Deleuze*. Recuperado desde: <http://carmeperformer.weebly.com/uploads/5/2/9/6/5296680/deseodeleuze.pdf>.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación* (2a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad. En C. Skliar & J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homo Sapiens Ediciones.
- Lourau, R. (1975). *El análisis institucional*. Amorrortu.
- Margulis, M., & Urresti, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. En M. Margulis (Ed.), *La juventud es más que una palabra: Ensayos sobre cultura y juventud* (pp. 13-30). Editorial Biblos.
- Martínez Méndez, D. (2021). *El libro como dispositivo representado y escrito*. Designio, 3(2), 163-183.

- Mora, E. M. (2015). *Adolescencia, literatura y subjetividad* [Trabajo Final Integrador, Especialización en Infancia e Instituciones]. Repositorio RPsico, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* (R. Segovia & D. L. Sánchez, Trads.). Fondo de Cultura Económica
- Ramírez Leyva, E. M. (2009). *¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? Investigación Bibliotecológica*, 23(47), 161–188.
- Rancière, J. (2017). *Política de la literatura* (M. G. Burello, L. Vogelfang y J. L. Caputo, Trads.). Libros del Zorzal. (Obra original publicada en 2007).
- Sierra, NA (2014). *Adolescencia, subjetividad y contexto sociocultural*. *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, 4 (4), 67-78.
- Silva Balerio, D. (2014). *Experiencia narrativa: Teoría pedagógica emergente para tramitar el devenir MENOR a SUJETO DE LA EXPERIENCIA en los dispositivos tutelares* [Tesis de maestría, Universidad de la República - Facultad de Psicología].
- Skliar, C. (2020). *Lectura y educación: Entre argumentos pedagógicos y literarios* (Colección Devenir Docente). Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD).
- Spinoza, B. (2020). *Ética demostrada según el orden geométrico* (P. Lomba, Ed. y Trad.). Trotta. (Obra original publicada en 1677).
- Vaccotti Martins, R. (2019). *Juventudes*. En *Hacia una repolitización de lo cotidiano: Escenas de lo político en jóvenes estudiantes de secundaria* (pp. 49–62). Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), Universidad de la República.
- Vaccotti Martins, R. (2021). *Hacia una repolitización de lo cotidiano: Escenas de lo político en jóvenes estudiantes de secundaria*. Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), Universidad de la República.

Velasco Giles, M. G. (2014). *Lenguaje, sujeto y subjetividad: tras los hilos de las palabras*. Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS, 1, 4–9.