



Una lectura sobre la legalidad de la lectura:

¿para qué leer?

Prof. Laura Rossel | UNER, asesora en escuela media

Como en todo campo de formación, las Ciencias de la Educación guardan cierto registro de *legalidad/normatividad* sobre el leer. En este caso, me interesaría indagar/interrogar mi experiencia de formación desde una configuración de ciertos modos de lecturas.

Como dispositivo de formación darle la denominación de utilidad o inutilidad a algunas lecturas, puede ser una delimitación de lo que se creería o aceptaría como “la lectura aceptada”. El problema aparece cuando esa delimitación actúa como una práctica de desautorización de otras posibles relaciones del leer.

No es mi intención diagramar una taxonomía de lecturas buenas y lecturas malas. Por el contrario, pretendo poder autorizarme a pensar sobre los límites de una formación. Porque después de todo cuando se

habla de formación se hace referencia al límite pero entendido éste como lo que no se ha pensado.

No pienso en el límite como un fin sino como la posibilidad de continuar una búsqueda que me haga temblar (Zambrano, 2001: 9) en mis seguridades y que me permite ampliar las visibilidades de formación.

Recuerdo fácilmente lo insoportable y demoledor de varias lecturas, al punto de preguntarme: ¿para qué leer esto en Ciencias de la Educación?, ¿para qué sirve? Lo que tiempo después pude ver como un modo de resistencia a deshacerme de lo que había aprendido, como lo correcto del decir, del hacer y del pensar.

Las lecturas inútiles estaban producidas desde lo inentendible, las palabras formaban un conjunto de tonalidades discursivas en un texto que me era total-

mente extraño. Porque de alguna manera molestaban y enunciaban una diferencia, una distinción a un aprendizaje que se resistía a volverse sobre sí mismo.

Uno de los primeros malestares que sufrí fueron provocados por las lecturas de Arendt (2010: 201) y Deleuze (1989: 41), con la extraña escritura de palabras como: natalidad-novedad-acción y discurrir-afectarse-deseo.

Un malestar de formación que ponía en crisis la creencia de que leer era identificar los conceptos para tener el sentido del texto, es decir, se trataba de la pretensión de reconocer conceptos en una realidad que estaba por fuera. Produciéndose una estructura de lectura para comprobar qué usos de esos conceptos se podían hacer. O en términos interrogativos: ¿dónde constato la materialidad del concepto para hacerlo útil?

Pero Deleuze decía otra cosa; lo bello de los conceptos es la construcción de mundos, en esa pluralidad de las experiencias de lecturas, las palabras me citan a un encuentro. En una contaminación de la pretensión del sentido. El concepto no puede olvidarse que es una construcción y no una verdad en sí misma. Los conceptos son esencialmente una invención, hay que inventarlos.

Se van abriendo laberintos de lecturas, entre ellos, se da otro encuentro con un gran perturbador; aparece Nietzsche (2010: 25) y el “leer entre líneas”, arrojándome a un problema teórico y práctico.

En mi estructura de formación se jugaba una linealidad, una buena práctica, un buen hacer era el resultado de un buen dominio conceptual/de una buena aplicación de la teoría.

Un modo de referencia a una urgencia de cierre porque no se entiende bien si no se llega a una idea general, a una unidad de significado. Fácilmente podría pensar en una clase cualquiera: inicio, desarrollo y cierre. El cierre es un gran tranquilizador del buen entendimiento, por lo tanto, cierre, sería aquí, *el aprendizaje*.

Sin embargo, para el Deleuze (1989: 44) de mis lecturas, el aprendizaje no es la tranquilidad del acuerdo con el concepto “*la decepción es un momento fundamental de la búsqueda o del aprendizaje: en cada esfera de signos nos sentimos decepcionados cuando el objeto no nos confiere el secreto que esperábamos...*”. Justamente es en esa jugada de escritura donde aprendizaje y búsqueda se confunden y se entienden a la vez. Aprender no se resolvía con una buena nota.

El aprendizaje toma en este punto ciertas bifurcaciones, el aprendizaje se transmuta en lo que da a pensar, no se captura sino que se ha dado a la fuga jugándose en la conquista del que está en un encuentro con el conocimiento; un encuentro que además *está fuera del tiempo porque se ha perdido*.

Por otro lado, con Arendt (2010: 201) aparecen palabras impensadas para la práctica educativa: natalidad/novedad es el nacimiento de mi problema con la prác-

tica, “no es el comienzo de algo sino de alguien que es principiante por sí mismo...” es el problema del quien, por lo tanto, la ejercitación o el hacer no me podrá garantizar el éxito del practicante.

Si de práctica educativa se trata uno siempre está viéndosela con los sentidos con los que se ha constituido pero también con los límites de los mismos. Límites que inscriben novedad porque se está entre ellos y los sentidos que nombran al quien.

¿Por qué no pensar el problema de la práctica siguiendo a Virno (2004: 32) como “una actividad sin obra”? su temporalidad se juega en el sí mismo de la acción. Se está con otros y con sus relaciones con el mundo, se está en escena pero no hay como finalidad un objeto, un producto. Hay otra producción: la del poder pensar o el nacimiento de esas preguntas de la búsqueda del aprendizaje.

El quien de la práctica educativa tiene la particularidad de estar en público y atravesado por el lenguaje, cuyas bifurcaciones comienzan desde el instante del inicio. Es decir, la escena se descontrola por la propia esencia de novedad de la práctica.

No se puede estar seguro de los rumbos de los malabares escénicos del hablante a los que se refiere Bioy Casares (2005: 12): “Me ha parecido siempre que al hablar somos todos malabaristas, más o menos habilidosos. A un tiempo hay que pensar, elegir las palabras, ordenarlas en oraciones que fluyen con naturalidad, que respeten la sintaxis y que sirven a nuestros fines...”

Cada cual repite los términos que recuerda al momento...” O como diría Larrauri (2010: 15) siguiendo a Deleuze “el medio” es el lugar que nos violenta y donde se juega una producción porque burla todas las predicciones y las buenas intenciones de la pretensión del fin, de la unidad o del cierre.

Un lector

Si tuviera que ponerme un nombre y ubicarme en un común, elegiría la palabra Lectora porque inmediatamente traiciona al común en esa multiplicidad que renueva al nombre y al lugar.

Los lectores podrían referir a los *oasis* de Arendt (2006) porque interrumpen la continuidad de la imagen del desierto. No porque el desierto sea algo repudiable sino porque modifica la visibilidad del común dando nacimiento a las escenas de libertad.

Uno siempre pertenece a una tradición, a una cultura, no se trata de negarla como lectores sino de *vol-verla a pensar* como una vitalidad humana, como para interrumpir la serie y también por qué no para asumir la responsabilidad de la novedad.

Alejandra Pizarnik (1967: 79) cuando nombra al lector de sus poemas, lo nombra en esa pluralidad propia de una producción sin fin y en el reconocimiento del otro como un total desconocido, al mismo tiempo se despoja del propio poema.

Esas palabras me han parecido interesantes para poder pensar en las multiplicidades que invariablemente



se generan dentro de los dispositivos de formación, lo que queda *dentro/común* genera su propio *afuera/diferencia*.

Un *afuera/diferencia* que también inicia un modo de lectura “...cuando termino un poema no lo he terminado. En verdad lo abandono, y el poema ya no es mío... el poema existe apenas...Únicamente el lector puede terminar el poema inacabado, rescatar sus múltiples sentidos, agregarle otros nuevos. Terminar equivale, a dar vida nuevamente, a re-crear...”. Este lector puede ser una figura molesta porque es incontrolable, esencialmente fuera de una diagramación.

Puedo observar que el problema no es sólo lo que se lee sino que también se trata del *quien* del lector que dialoga, que enfrenta e inventa un modo de relación con lo que está leyendo.

El lector se está presentando y esa presentación da muestras de una novedad, de algo que no se tenía pensado, de una enemistad con el fin/finalidad.

Un lector reconoce que en ciertas escrituras se ceden lecturas que nos *susurran* sobre las trampas en la que nos enredamos cuando pretendemos mantenernos puros/ resguardados. Su práctica está en las citas, en los escritos en los márgenes, en los subrayados, en lo resaltado, en las palabras sueltas; es ahí donde se inscribe el lector y su trabajo de lectura.

¿Para qué leer, entonces? para ser ilegales, para *leer entre líneas*, para poder pensar sobre el orden, para inventar otras relaciones posibles, otros lugares, otras lecturas y otras relaciones.

Bibliografía

- ARENDET, Hannah (2010). *La condición humana*. Argentina: Paidós.
- (2006). *Del desierto y los oasis* en Diario La nación. Argentina.
- BIOY CASARES, Adolfo (2005). *Diccionario del argentino exquisito*. Argentina: Emecé.
- DELEUZE, Gilles (1989). *Proust y los signos*. Barcelona: Anagrama.
- LARRAURI, Maite (2010). *El deseo según Pilles Deleuze*. Al borde del sistema
- NIETZSCHE, Friedrich (2010). *Cinco prólogos, para cinco libros no escritos*. España: Editorial Arenas.
- PIZARNICK, Alejandra (1997). *Antología poética*. Argentina: Editorial Cantaros.
- VIRNO, Paolo (2004). *Cuando el verbo se hace carne*. Argentina: Editorial Cactus.
- ZAMBRANO, María (2001). *La mediación del maestro en Rev en El cardo N°4*. Entre Ríos: FCE.