



Adriana Puiggrós\*

*Jorge Larrosa*

**“La perseverancia en la lectura y la escritura es, en las escuelas de hoy, una tarea heroica”**



En la edición número 10 de la *Revista Argentina de Investigación Educativa*, conversamos con Jorge Larrosa, profesor de Filosofía de la Educación en la Universidad de Barcelona (España).

**Adriana Puiggrós (AP):** ¿Qué piensa sobre la importancia de la experiencia dada su negación en la actual sociedad occidental?

**Jorge Larrosa (JL):** Volvamos una vez más a los textos de Walter Benjamin que hablan de la destrucción de la experiencia. No tanto a “El narrador”, donde se explora la vinculación entre la crisis de la experiencia y el fin del arte de narrar, sino a “Sobre algunos temas en Baudelaire”, publicado póstumamente en el *Libro de los Pasajes*. La obra está dedicada al París del siglo XIX, a la sociedad industrial y a la ciudad moderna, y es el poeta Baudelaire

\* Doctora en Pedagogía, profesora e investigadora (UBA-UNIPE). Directora de la *Revista Argentina de Investigación Educativa*.



el que sirve de pretexto para un análisis histórico, social y antropológico atravesado, como en filigrana, por la cuestión de la experiencia.

El texto comienza diciendo que los lectores de Baudelaire eran ya personas con poca fuerza de voluntad, con poca capacidad de concentración, distraídos, con la receptividad mermada, con más interés por lo sensible y lo emocional que por lo inteligible y lo verbal. ¿No os suena?

A partir de ahí, lo que Benjamin llama la *atrofia de la experiencia* tiene que ver con cosas como la sustitución del relato por la información y del lenguaje por la sensación; la estandarización de las formas de vida; el exceso de estímulos y la falta de tiempo para que las experiencias maduren; la falta de conexión entre los acontecimientos; la falta de atención y el predominio de la distracción; el hecho de que todo se dé como igualmente insignificante; la ausencia de deseos a largo plazo; el tener que comenzar siempre de nuevo y la dificultad para concluir cualquier cosa (lo que Benjamin llama *un tiempo infernal* o una forma infernal de relacionarse con un tiempo que ya no está articulado y organizado por un relato); el individualismo y la desaparición de la comunidad (“el habitante de las grandes ciudades vuelve a caer en un estado salvaje, es decir, en un estado de aislamiento”); las técnicas que hacen que ya no tengamos que saber hacer nada porque todo lo que necesitamos lo compramos hecho; una relación con el mundo mediada por el dinero; el hecho de que incluso el trabajo no necesite ya experiencia y ejercicio sino simplemente eficiencia y entrenamiento; etcétera... ¿No os suena?

La conclusión es desoladora: estamos ante “un hombre despojado de su experiencia, es decir, un moderno”, que se asemeja “a las pobres almas que se agitan mucho, pero no tienen historia ni biografía”. ¿No os suena?

Lo primero que se me ocurre sería sugerir que quizás lo que hace cada vez más imposible la experiencia no es muy distinto a lo que hace cada vez más imposible la escuela (y el trabajo de los profesores). Y lo segundo, en la misma línea, que a lo mejor lo que llamáis *importancia de la experiencia* podría llamarse también *importancia de la escuela*, en una sociedad que ya no la necesita y que, seguramente por eso, la está transformando en otra cosa, mucho más funcional para los tiempos que corren. Pero ¿quién dijo que la escuela tiene que estar sincronizada con los tiempos que corren?

Vuestra pregunta, entonces, podría reformularse así: ¿Qué pensar sobre la importancia de la escuela dada su negación en la sociedad actual? Y la respuesta podría ir en la línea de que, a lo mejor, ya va siendo hora de volver a pensar la escuela desde su separación de la sociedad. O, dicho de otro modo, si la sociedad actual niega la escuela (niega la experiencia), si ni la escuela ni la experiencia hacen ninguna falta ni para la sociedad ni para la economía (tal vez ni siquiera para la política) de estos tiempos que aún no nos atrevemos a nombrar, entonces ¿qué hacer con la escuela?

**AP:** Usted plantea que la lectura puede ser una experiencia de lenguaje, de pensamiento, emocional. Pero también que el territorio de la experiencia es como un territorio de paso. ¿Cómo afecta la



## experiencia de lectura a la educación, o al educar/se?

**JL:** Continuaré partiendo de un texto. El libro se titula *Sin relato*, lo ha escrito Lola López Mondéjar, tiene como epígrafe una cita de Benjamin, de “Experiencia y pobreza” (“¿Quién encuentra hoy gentes capaces de narrar como es debido?”), y comienza así: “De las muchas transformaciones que está sufriendo de forma generalizada el individuo en la Modernidad tardía, una de las más relevantes es, a mi entender, la atrofia de la capacidad narrativa, la progresiva dificultad para contarse a sí mismo y para elaborar una historia”.

El individuo de la Modernidad tardía, tan parecido al del tiempo de escritura de “El narrador”. La frase, enormemente citada, dice así: “Una facultad que nos parecía inalienable, la más segura entre las seguras, nos fue arrebatada: la facultad de intercambiar experiencias”. Y enseguida viene el famoso párrafo sobre la Gran Guerra: “Con la Guerra Mundial comenzó a hacerse evidente un proceso que desde entonces no se ha detenido. ¿No se advirtió que la gente volvía enmudecida del campo de batalla? No más rica sino más pobre en experiencia comunicable”.

Para Benjamin, la comunicabilidad de la experiencia no es exterior a la experiencia misma. A la experiencia le es esencial su comunicabilidad o, dicho de otro modo, la experiencia se hace tal precisamente porque es comunicada, contada. Por eso, el fin de la narración (el fin de la experiencia comunicable) tiene que ver, entre otras cosas, con el triunfo de la información sobre el relato: “cada mañana, el periódico nos instruye sobre las novedades del mundo y

sin embargo somos pobres en historias dignas de ser contadas”.

Al hilo de esa pista benjaminiana de los años treinta, lo que hace la autora de *Sin relato* es partir de su experiencia clínica, en la que los pacientes son incapaces de relacionar su sufrimiento y su malestar con una historia: “ni siquiera encuentran un nexo aproximado entre el síntoma que sufren y sus circunstancias personales”. Continúa diciendo que esa atrofia “no tiene solo que ver con la dificultad para ponerle palabras al pensamiento, sino con un déficit del pensamiento mismo y del mundo de la imaginación, con un progresivo vacío de representación”. Lo que hay es una dificultad para pensar, para conversar, para imaginar, para representar, para relacionarse, “para transformar lo que nos acontece en una experiencia subjetiva, propia, comunicable”, que redonda en un vacío interior, en lo que López Mondéjar llama “hombres y mujeres huecos”. ¿Os suena?

¿Tendrá que ver eso con que estamos entrando, si no hemos entrado ya, en una sociedad posalfabética, o posletrada? ¿Tal vez incluso poslingüística? La pregunta sería si puede haber una escuela posalfabética o posletrada (o poshumanista) que siga siendo escuela. O qué tiene que ver la escuela con el cultivo de la lengua (y, por tanto, del relato, de la representación, del pensamiento y de la imaginación). O si puede haber cultivo de la lengua sin lectura y sin escritura. ¿No será hora también de volver a reanimar esa escuela cuya tarea fundamental era enseñar a leer y a escribir? Y eso, ¿puede hacerse sin ir a contracorriente de lo que aún se llama *la sociedad o los tiempos presentes* que, desde luego, se han



separado ya, quizá irreversiblemente, del paradigma ilustrado?

**AP:** En la escuela moderna se desplegó la experiencia alfabetizadora que transformó las sociedades tradicionales. Ante la digitalización de la sociedad, ¿qué experiencia análoga –por su relevancia para construir un mundo común y a la vez plural– deberían promover la pedagogía y la/s didáctica/s?

**JL:** El texto será ahora de Sylvain Auroux, se titula *La révolution technologique de la grammatisation*, y es una historia de las ciencias del lenguaje y de su relación tanto con la escritura como con la escolarización de la lectura y de la escritura.

La escritura alfabética, dice Auroux, esa cuya generalización suele fijarse entre el siglo VIII y el siglo V antes de nuestra era, es condición de la elaboración del primer vocabulario teórico de las ciencias del lenguaje (tan antiguas como la astronomía o la matemática), al que pertenece, desde luego, la palabra *palabra*. Pero lo interesante para mi propósito aquí es otra de las tesis del libro, la que dice que esas tecnologías de exteriorización de la lengua de la que dependen los saberes lingüísticos están relacionadas con las que se producen en y para las prácticas pedagógicas.

La historia de la objetivación de la lengua es paralela a la historia de la enseñanza de la lengua y a la producción de las tecnologías didácticas correspondientes (libros de texto, diccionarios, gramáticas, ejercicios, etc.). Veinticinco siglos de reflexión sobre la lengua son inseparables de veinticinco siglos de enseñanza de la lengua. Y

ayer mismo vi una película situada en un pueblo perdido del campo francés, *La primera escuela*, de Éric Besnard, en la que el signo de la escolarización (y de la alfabetización) exitosa es que cada niño recibe un diccionario. Pero voy a vuestra pregunta, porque el libro de Auroux sugiere algo inquietante.

Para él, hay una primera época, a la que llama *alfabetización*, en la se alfabetiza la lengua y, al mismo tiempo, a los hablantes de la lengua. Hay una segunda época, a la que llama *gramatización*, en la que se gramatiza la lengua y, al mismo tiempo, a los hablantes de la lengua. Y hay una tercera época, a la que llama *informatización, digitalización y automatización*, en la que se informatiza, se digitaliza y se automatiza la lengua y también a los hablantes de la lengua. Como si la definición aristotélica del animal que somos como “viviente dotado de lenguaje” tuviera una historia que pasa por el “viviente dotado de lenguaje escrito”, el “viviente dotado de lenguaje gramatizado” y, por último, el “viviente dotado de un lenguaje automatizado”.

Podríamos decir, siguiendo el hilo, que la escritura y la gramática normalizan la lengua (sometiéndola a reglas), pero también la desautomatizan (haciéndola consciente); mientras que la digitalización de la lengua y su degradación en instrumento de comunicación la vuelven a automatizar en tanto que la hacen de nuevo inconsciente.

La pregunta, claro, es de dónde viene esa lengua de madera, llena de muletillas y de clichés, previsible, automática, tremadamente empobrecida, meramente reactiva, de los que López Mondéjar llama “hombres huecos”. Y de qué manera y hasta qué



punto la escuela puede aún continuar reiterando esos viejos imperativos que decían cosas como "léelo otra vez", "piénsalo mejor", "escríbelo de nuevo"; imperativos todos ellos que tienen que ver con desautomatizar la lengua y, desde luego, con hacer más exigentes y difíciles nuestras relaciones con ella. Escribiendo nos damos cuenta de lo que decimos (y de lo que pensamos), podemos también "darlo a leer", podemos corregirlo y mejorarlo, podemos des-automatizarlo. La escritura escolar ha funcionado y seguramente aún funciona como un trabajo minucioso sobre la lengua (y sobre el pensamiento) que se produce en una relación constante entre oralidad y escritura: escribir lo que se dice, vocalizar lo que se lee, conversar sobre lo leído, pensar lo que se dice, escribir lo que se piensa.

Lo que ocurre, entre otras muchas cosas, es que aprender a leer y a escribir, a pensar lo que se dice y a ser consciente de lo que nos dicen, exige un enorme esfuerzo que los chicos y las chicas criados en la cultura audiovisual y en los medios digitales no siempre están dispuestos a asumir. Todos los profesores a la antigua sabemos que la técnica alfábética es de una enorme dificultad, pero sabemos también que es de esa dificultad de la que deriva su potencia educativa.

No me cabe duda de que la perseverancia en la lectura y la escritura es, en las escuelas de hoy, una tarea heroica. Conquistar un nuevo lector requiere muchísimo esfuerzo y, sobre todo, muchísimo tiempo, mientras que la pantalla se impone sola porque es rápida, dispersa y no exige nada. Perseverar en la exigencia de leer y escribir supone una dificultad que se entiende

como un engorro, cuando no como una imposición. Vivimos tiempos no solo posletrados sino también antiletrados, y son los mismos jóvenes, con la plena complicidad de sus padres, los que empiezan a percibir el libro y el cuaderno (y la conversación libreeca) como una antigua impuesta por profesores aburridos, obsoletos, maniáticos y elitistas, todavía molestos, pero felizmente en trance de extinción.

A partir de ahí, las preguntas que se nos abren tienen que ver con qué le pasa al lenguaje y al pensamiento (y a la conciencia del lenguaje y del pensamiento) en una escuela posalfabética, posliteraria y posletrada, si es que aún merece el nombre de *escuela*, en la que la lectoescritura tenga apenas un lugar marginal. Y tienen que ver también con la enorme dificultad de enseñar a leer y a escribir cuando las condiciones temporales, materiales, sociales y culturales que hacían posible esa "educación letrada" están desapareciendo. ¿Habrá que dar por obsoleta la escuela alfábética y alfabetizadora por no adaptarse a la sociedad que viene? ¿Desde cuándo la escuela tiene que adaptarse a la sociedad, o a los tiempos, o ponerse a su servicio?

A mí solo se me ocurre seguir defendiendo esa escuela que muchos dan por superada. Pero eso tiene que ver, seguramente, con mis muchísimas limitaciones. Y con que estoy cada vez más convencido de que lo que toca en estos tiempos es ser conservador o, si molesta la palabra, conservacionista.

Empecé mi vida de profesor en una escuela de adultos, alfabetizando trabajadores y emigrantes en un barrio de la periferia de Barcelona. La terminé como profesor de Universidad.



Pero siempre pensé que mi trabajo seguía siendo el mismo: enseñar a leer y a escribir. Fui profesor durante más de cuarenta años, cultivando ese tipo de lectura pública y en público que los antiguos llamaban *lectio*. He pasado la mayor parte de mi vida en una universidad que siempre consideré como una institución esencialmente alfabetica y alfabetizadora. El mundo del alfabeto es el asunto sobre el que he estado pensando (y leyendo y escribiendo) toda la vida desde, digamos, *La experiencia de la lectura*, mi primer libro, de 1996, hasta ese “elogio del aula” como lugar de lectura, escritura y conversación que está en el centro de *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*, uno de mis últimos libros, de 2019.

Quizá no me quede otra que continuar siendo un habitante un tanto anacrónico de un mundo letrado y de una escuela alfabetica y alfabetizadora que han sido declarados obsoletos y que están, según parece, en sus postimerías. Así que espero que me perdonéis si no respondo a la segunda parte de vuestra pregunta, esa que me pide que diga algo sobre una pedagogía y unas didácticas que ya no estén basadas en experiencias alfabeticas. Igual que no puedo responder a la pregunta que vino después y que pedía mi opinión sobre el futuro de los sistemas escolares de la Modernidad.

**AP:** ¿Tiene sentido la expresión utopías educativas actualmente?

**JL:** Pier Paolo Pasolini decía en algún sitio de sus *Cartas luteranas* que era comunista por instinto de conservación. Es conocida la cita de Walter Benjamin, de las *Tesis de Filosofía de*

*la Historia*: “Marx dice que las revoluciones son la locomotora de la historia. Pero tal vez las cosas sean diferentes. Quizá las revoluciones sean la forma en que la humanidad, que viaja en ese tren, acciona el freno de emergencia”. Pero el último libro que citaré es de G. K. Chesterton y se titula *Lo que está mal en el mundo*.

Se dice ahí que “lo que está mal es que no nos preguntemos qué está bien”. Porque no hay utopía (o heterotopía) a la altura de estos tiempos que no sea conservadora. Y eso porque las razones para rebelarse casi siempre son, para Chesterton, defender algo bello, justo y verdadero que ya está ahí y que nos quieren destruir o nos quieren robar, quizás convirtiéndolo en otra cosa. Tal vez lo que nos toca ahora no es tanto imaginar el mundo que queremos, sino acercarnos al mundo en el que ya vivimos, con las cosas que ya tenemos. Por eso a lo mejor lo que hay que hacer es comenzar no tanto por unas ideas o por unos ideales sino por aquellas cosas, aquellas instituciones, aquellos inventos, aquellas formas de hacer, de vivir y de convivir, muy concretas y materiales, que están en peligro. Como la escuela. O como la lectura y la escritura en la escuela.

Así que, para enunciar mi utopía (que no es una utopía), quiero terminar con una cita de Abbas Kiarostami, de un libro de poemas muy cortos que se llama *Compañero del viento*, que tal vez no sea una imagen del pasado, ni del presente, ni del futuro, sino una imagen eterna, de esas que hay que repetir y reavivar una y otra vez: “Dos cuadernos de cien hojas / un lápiz con la punta afilada / una mochila de consejos / un niño en el camino”.