

Derivas filosóficas de la educación. Un encuentro con Jorge Larrosa

Giuliano, Facundo; Medina, Martín; Cosentino, Pablo; Downar, Camila
Derivas filosóficas de la educación. Un encuentro con Jorge Larrosa

Archivos de Ciencias de la Educación, vol. 13, núm. 16, 2019

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

DOI: <https://doi.org/10.24215/23468866e075>

Atribución no comercial compartir igual (CC BY-NC-SA) 4.0

Derivas filosóficas de la educación. Un encuentro con Jorge Larrosa

Facundo Giuliano
CONICET, Argentina
giulianofacundo@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.24215/23468866e075>

Martín Medina
Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires,
Argentina
martiinn94@gmail.com

Pablo Cosentino
Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires,
Argentina
pablocosentino86@gmail.com

Camila Downar
Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires,
Argentina
camila.downar@gmail.com

RESUMEN:

La presente conversación se plantea como un viaje de pensamiento sobre cuestiones filosófico-educativas que abren sentidos en torno al acto de educar: la cultura popular, la memoria, los lenguajes, los saberes, el combate que hace a la filosofía y a la escuela, la interrupción de la lógica evaluadora, la democracia y las creencias (pedagógicas) que habitamos, el devenir y el estar entre la novedad y el mundo que se hereda. Este recorrido convoca la figura de la deriva filosófica en un tiempo donde los trayectos prefijados por el mercado, las nuevas tecnologías y el capitalismo cognitivo intentan dominar la escena del pensamiento educativo. Por tanto, este texto conversacional con Jorge Larrosa² se torna una apuesta ética-política, fronteriza e indisciplinada que no responde a la coyuntura sino a problemáticas contemporáneas propias de la filosofía y la educación o, si se prefiere, de la filosofía de la educación.

PALABRAS CLAVE: Escuela, Filosofía, Educación, Memoria, Pensamiento.

ABSTRACT:

The present conversation is presented as a journey of thought around philosophical-educational issues that open senses around the act of educating, the popular culture and the memory, the languages and knowledge, the fight that makes philosophy and school, the interruption of the evaluation logic, the democracy and beliefs (pedagogical) that we inhabit, the becoming and being between the novelty and the world that is inherited. This tour summons the figure of philosophical drift in a time where the paths prefixed by the market, new technologies and cognitive capitalism try to dominate the scene of educational thinking. Therefore, this conversational text with Jorge Larrosa becomes an ethical, political, borderline and undisciplined commitment that does not respond to the situation but to contemporary problems of the philosophy and education or, if preferred, of the philosophy of education.

KEYWORDS: School, Philosophy, Education, Memory, Thought.

ANTES DE ZARPAP

Se levantan las anclas, el barco de la conversación se dispone a partir sin rumbo prefijado. El mar parece quieto y tranquilo, pero siempre es un misterio que poco informa de sus derivas. Tal como el pensamiento, los enigmas acontecerán cuando alguien se adentre en sus senderos o cuando se abra camino entre la maleza y la inclemencia del tiempo. La gravedad del suelo que no se deja, se asoma a cada instante. Por más que las

olas y el viento hagan sentir su fuerza, lo ingobernable del sentido no termina de decirse. Sepa cualquiera que, por más voces que lea o escuche, el desplazamiento incesante es siempre colectivo. Los desvíos, como las derivas, están para enseñar que desde el inicio el rumbo originario se tuerce por un gesto ético-político de causas no-controlables. La tierra de la conversación: un laberinto sin salida, quizá un lugar donde las palabras se hacen cuerpo y las piedras hablan, un sitio popular para la memoria y el juego de las distancias, escuela de lenguajes y creencias, tal vez la deriva prometida y pocas veces hallada. Estar, devenir, alguna novedad a disposición y un combate por ese mundo donde caben muchos mundos: la escuela. La mar de bien, así se dice en España cuando se comparte un buen rato. Deseamos que se pase así este rato, en este mar, en esta aventura conversacional abierta a cualquiera que ose...

UNA DERIVA POR LA CULTURA POPULAR: ENTRE EL PERONISMO, LA (FAGO)CITACIÓN Y LA MELANCOLÍA

Facundo Giuliano: ¿Has visitado librerías? ¿Alguna cosa interesante?

Jorge Larrosa: Compré dos libros de Rodolfo Kusch. Lo que encontré. Pero apenas he empezado a ojearlos.

Martín Medina: ¿De Kusch?

Jorge Larrosa: Sí, y no sabía que era peronista. Kusch dice que el peronismo es el populismo argentino, el que ha nombrado al pueblo y a lo popular en sus propios términos. Pero me cuesta seguirlo en sus meandros argumentativos, no siempre lo entiendo.

Martín Medina: Es un poco ensayístico, ¿no?

Jorge Larrosa: Me da la impresión de que a veces hace trampas. Bueno, todo el mundo hace (y hacemos) trampas. Cuando utiliza a Anastasio Quiroga, que conoció en Salta...

Martín Medina: Uno de sus informantes.

Jorge Larrosa: Cita un trecho de su conversación con el informante y luego generaliza de una forma que a mí me parece un tanto salvaje, formulando una especie de ontología a partir de dos o tres frases. Hay un montón de transiciones conceptuales y argumentativas que no te muestra.

Martín Medina: Es un poco la metodología, me parece. Como una excusa de él. Yo lo leo así, en esa clave. Como a contracorriente de una lectura muy académica del tipo “yo voy a sostener tal y tal argumento, y acá está la conclusión”. Me parece que hay una cierta potencia en su escritura. ¿Vos con qué intenciones has ido a esos textos?

Jorge Larrosa: Bueno, por curiosidad. Algunos amigos latinoamericanos (no sólo argentinos) me habían hablado de él. Facundo Giuliano, Maximilano López, Manena Vilanova. Del hedor del altiplano, por ejemplo. O de la elaboración del “estar no más” y del “estar siendo”. O su crítica a Paulo Freire. O de su crítica a las ideas y las imágenes “claras y distintas”. Muchas personas me han hablado de ideas de Kusch que han sido muy inspiradoras para ellos. Y eso siempre me ha interesado mucho: qué es lo que han leído mis amigos, qué les ha inspirado, qué les ha llevado a pensar lo que piensan. De lo que he podido mirar estos días, me ha interesado su idea de lo popular. La manera como huye de los tópicos miserabilistas. Aunque tengo mis dudas de que lo popular, al menos en sus términos, aún siga existiendo, si no ha sido ya arrasado. O, incluso, si cuando Kusch lo encuentra, no estaba ya arrasado. Tal vez lo popular, sea lo que sea, siempre se dé en estado de ruina. Que lo único que un antropólogo puede ver es la ruina o el arruinamiento de lo popular.

Facundo Giuliano: Sí, pero dependiendo. Lo popular en Kusch tiene el matiz de lo indígena, en una parte de su obra, y después tiene el matiz de eso que se podría llamar la “cultura popular porteña”. Cuando habla del hedor y la pulcritud, de la “corporación de los pulcros”, cuando habla del *pa’ mí*, del recinto sagrado del *pa’ mí*, ahí pone en juego el lunfardo porteño. Uno de sus libros se llama *La negación en el pensamiento popular*.

Jorge Larrosa: Me parece que es un clasista al revés, que no está mal.

Facundo Giuliano: ¿Cómo?

Jorge Larrosa: Kusch le tiene mucha manía a la clase media intelectual latinoamericana en general. Y le tiene mucha manía, no solo por cómo piensa y cómo se comporta, sino porque es clasista, porque su clasismo le hace ver lo que quiere ver y le impide ver lo que no quiere ver. Las clases dominantes latinoamericanas son su enemigo declarado. Y lo que busca, en la matriz indígena o en las periferias de Buenos Aires, es algo así como una forma de estar en el mundo que no se corresponde en absoluto con lo que permiten ver las ideologías de las clases medias intelectuales. Además, esas ideologías van cambiando según las modas académicas.

Pablo Cosentino: Se trata de valorizar lo que esta desvalorizado.

Jorge Larrosa: Sí, sí, el juego contra-hegemónico, siempre interesante tanto política como intelectualmente. Pero esa idea de que hay algo en lo popular que resiste, que es relativamente indiferente a cualquier tipo de penetración, ahí no sé, tengo mis sospechas. Le emigración del campo a la ciudad, la televisión, el enorme poder destructivo del capitalismo de consumo. Kusch murió en el '76, justo después de la dictadura. La dictadura lo desposeyó de su cátedra, lo expulsó de la universidad, y parece que se fue a vivir por los lados de Salta. No aguantó ni la dictadura ni la soledad y murió pocos meses después. Cuando él escribe la televisión ya está, pero aún no esa especie de aburguesamiento general de la vida. Cuando él cuenta, por ejemplo, que el campesino no quiere la máquina, que cuando le dicen que con la máquina va trabajar menos él lo entiende perfectamente, pero simplemente no le interesa, porque seguramente tiene una relación completamente distinta de la nuestra con el trabajo. No estoy seguro de que el campesino no quiera el celular, o un carro más grande. Me parece que la sociedad de consumos ha hecho lo que ni el marxismo ni el catolicismo habían conseguido hacer. Por el pueblito del altiplano pasó el misionero, el comunista, el de la teología de la liberación, el que venía a mejorar los modos de cultivo, el que venía a decirles cómo tenían que parir. Fueron pasando todos. Y como dice Viveiros de Castro en *La inconstancia del alma salvaje*, a todos les decían que sí, pero cuando los tipos se iban ellos seguían haciendo y viviendo como antes. No porque estuvieran en contra sino por mera indiferencia. Pero yo no estoy seguro de que se pueda ser indiferente del mismo modo al imperativo consumista de tener un televisor más grande. Y, desde luego, no tengo nada contra que los campesinos tengan un televisor más grande.

Facundo Giuliano: Estoy completamente de acuerdo. Claro que no es indiferente y hay una producción del consumidor también en todo lugar. Y también, por eso, va a ser interesante después hablar y profundizar la noción de democracia y pensar sobre eso. Porque una de las cuestiones de la democracia tiene que ver con el acceso. Inclusive hay políticas de estado que dicen: “bueno, la igualdad en realidad tiene que ver con el acceso, con acortar la brecha digital”, por ejemplo. Y entonces se reparten, como parte de una política de estado, computadoras en las escuelas.

Pablo Cosentino: Claro, a mí me parece que en esta discusión, que también plantean desde el psicoanálisis, está la diferencia entre subjetividad y sujeto. Muchos plantean esto de que el sujeto es lo que resiste a esa lógica del consumo. Y, en ese sentido, lo plantean como algo distinto a los que piensan desde la subjetividad. La subjetividad sería lo que ya está contaminado por esa lógica.

Jorge Larrosa: En cualquier caso, y ya que hemos empezado con Kusch, convendréis conmigo en que la antropología es, por definición, una ciencia melancólica. Y que tal vez está orientada, también por definición, a hacer un uso crítico, militante, de la melancolía. Vosotros que estáis interesados por el americanismo como forma de resistencia lo sabéis bien. No sé si serviría para Kusch, o si le gustaría a Kusch, pero a mí siempre me han impresionado los versos de Pasolini, esos que dicen: “*Soy una fuerza del pasado. Sólo en la tradición está mi amor (...). Y yo, feto adulto, doy vueltas y revueltas, más moderno que todos los modernos, buscando hermanos que ya no existen*”. O la manera como en su poema “Una desesperada vitalidad” afirma que la revolución es necesaria, también, para poder apoderarse revolucionariamente del pasado: “*Si soy Comunista es por instinto de Conservación*”. Tal vez por aquí pueda abordarse esa cuestión tan espinosa del populismo de izquierdas y el populismo de derechas.

UNA DERIVA POR LA MEMORIA: ESCRITO EN LA PIEDRA, INSCRITO EN EL CUERPO

Facundo Giuliano: ¿Nos cuentas ahora de tus viajes por Argentina? ¿Dónde has estado estos últimos días?

Jorge Larrosa: Acabo de llegar de Córdoba. La administración de la Provincia ha montado un Instituto Superior de Estudios Pedagógicos que trabaja, entre otras cosas, en la formación semi-presencial de profesores. Llevan dos años trabajando con la *Defensa de la escuela*, de Masschelein y Simons, y con algunas cosas más. Me pareció que están haciendo un trabajo serio. Entre otras cosas porque intentan salir de la lógica de lo virtual como “facilitador” y como “multi-media”. Inés Dussel había hecho previamente un seminario y, por tanto, cuando Jan (Masschelein) y yo llegamos allí todo el mundo estaba un poco en el vocabulario. La primera mañana hubo una conferencia de Masschelein y, por la tarde, había paneles. Cada uno de los paneles era sobre un concepto de su libro. Yo fui al de un historiador que debéis conocer, Javier Trímboli³, al que conozco desde hace muchos años. Su panel iba sobre lo común, eso que dice Hannah Arendt de que la escuela tiene que ver con la renovación del mundo común.

Javier contó que cuando lee *La crisis en la cultura* (el texto que viene después de *La crisis en la educación*), le irrita la predilección de Arendt por las catedrales: lo que ella llama “mundo” es solamente lo que está hecho en piedra, lo que tiene ciertas aspiraciones de eternidad y, por tanto, trasciende la mortalidad de la vida humana. Lo que dijo Javier es que le hubiese gustado leer que también es “mundo” una cabaña de los ranqueles (unos indios nómadas), pero que ella dice explícitamente que a los nómadas de las praderas las cabañas les sirven de abrigo para protegerse de la intemperie, pero no constituye un mundo, porque no están hechas para durar. A partir de ahí, Trímboli habló un poco de la piedra y dijo: “hay culturas que aún están vivas no porque tengan monumentos en piedra sino porque mantienen la lengua”. A mí me interesó esa pregunta por lo que permanece y lo que no. Y pensé (muy salvajemente) que hay dos maneras de que algo permanezca, de que una lengua (y un mundo) no se extinga. La primera sería la piedra. De los aztecas hay algo porque tenían piedras y escribieron en las piedras. De los iberos hay algo porque tenían piedras y porque escribían en las piedras y en la cerámica (que es una forma de piedra, como un barro petrificado). Todavía no se ha descifrado la escritura ibérica, pero a lo mejor algún día aparece alguna piedra roseta con textos iberos y en latín, y de pronto se abrirá todo un mundo para los estudiosos, podremos empezar a reconstruir el mundo ibérico. Y la segunda forma de que algo permanezca, siguiendo la lógica de Trímboli, es que esté inscrito en el cuerpo de la gente, en la memoria o en la lengua. Y ahí la permanencia de un mundo depende de la transmisión entre generaciones.

Martín Medina: Eso es una idea muy foucaultiana, que la historia se escribe en el cuerpo. ¿Puede ser?

Jorge Larrosa: Hay dos posibilidades: lo dejas en la piedra o lo haces pasar por el cuerpo. Si lo haces pasar por el cuerpo, muere con el cuerpo y sólo sobrevive si pasa a otro cuerpo. El último mohicano es realmente el último mohicano. Con el último ranquel desaparece la lengua ranquel y todo un mundo cae en las sombras. A no ser que los jesuitas hayan hecho la gramática, o la hayan escrito, con lo cual la lengua ya está en papel (que también es una forma de piedra). Entonces, de alguna manera, la permanencia está asociada a una forma de exteriorización, de escritura, a una forma de gramatización. El modelo arendtiano, que es el modelo occidental, sería la piedra: la pirámide egipcia o la catedral cristiana, hechas ambas para la eternidad. Una cabaña ranquel no está hecha para la eternidad, está hecha para abrigar de la intemperie. Cuando se deshace se hace otra igual. Lo que permanece entonces es la memoria, transmitida de generación en generación, de cuerpo en cuerpo, de cómo se hace una cabaña. Y la memoria externalizada es la piedra o el papel. El papel sobrevive en tanto que es copiado, en tanto que algo pasa de un papel a otro papel. A la salida del panel le dije a Trímboli que, aunque Hannah Arendt diga que la cabaña ranquel no forma parte del mundo, lo que él había hecho era ponerla en el mundo. Y lo había hecho porque es historiador y ha estudiado las cabañas ranqueles, porque ha habido una cierta continuidad de gente que se ha interesado por los ranqueles y por sus cabañas. Si no fuera por eso, por ese interés, el mundo ranquel se habría extinguido. Pero gracias a los estudiosos, aunque los ranqueles fueron exterminados, su mundo ha llegado hasta nosotros. Y le dije que el gesto de un historiador, o de un estudioso, o de un erudito, es insistir en que hay algo interesante en las

cabañas de los ranqueles porque cargan un modo de vivir, porque todavía son capaces de decirnos alguna cosa sobre un modo de vivir. Es ese gesto el que las coloca y las sostiene en el mundo, el que hace que aún formen parte del mundo. Y ese gesto es inseparable de la escuela.

Pablo Cosentino: En relación a esto que estás comentando de la memoria, pensaba en eso que se hacía en las escuelas antes, eso de aprender los poemas de memoria y que hoy ya no se hace. Sin embargo, muchos chicos en la escuela repiten canciones. Las canciones sí. Me parece que lo más fácil de hacer cuerpo, de que algo quede en la memoria para un cuerpo, tiene que ver con ese aspecto del lenguaje que pasa por la musicalidad, por el tono y no tanto por el significado.

Jorge Larrosa: De hecho, tal vez la cuestión de cabañas o catedrales tenga que ver con la cuestión de la oralidad y la escritura. La transmisión oral ha tenido siempre los rasgos que tú señalas. La poesía griega, hasta que se escribe, tiene un montón de rasgos mnemotécnicos, el ritmo y la rima, así como la repetición de algunas fórmulas, son anclajes de la memoria. Lo que hace que algo permanezca en la memoria es la dimensión musical del lenguaje, más que el significado. Lo mismo pasa en eso de las canciones. Pero lo que yo diría es que las canciones, igual que las series de televisión, son generacionales ¿no?

Camila Downar: ¿Qué no traspasan decís?

Jorge Larrosa: Eso sí. Vosotros y yo somos de distinta edad. Entonces, si hablamos de cine, por ejemplo, puede que haya algunas cosas (que serán seguramente las sacralizadas, las que forman parte de cierto canon) que estén en la cabeza de todos, pero luego cada uno tiene las pelis de su generación, esas que no sobrevivieron a su generación y, por lo tanto, sólo funcionan como un código de reconocimiento de la pertenencia a un cierto grupo de edad. Eso tan agradable de conocer a alguien y darse cuenta de que veía los mismos dibujos animados que uno veía de chico, o que escuchaba las mismas canciones. Hay cosas en la memoria que te conectan con una tradición larga. Pero esas cosas generacionales no sé con qué te conectan. Un poco contigo mismo ¿no? Como si fueran más un espejo del propio mundo que una ventana hacia otros mundos. Es verdad que el hecho de que algunas cosas pasen y otras no obedece a mecanismos de selección, de poder, de lo que queráis. Pero de eso depende que la transmisión tenga que ver con un mundo común ¿no? Lo que está en juego, me parece, es qué quiere decir “común”, y si la escuela aún tiene que ver con ese “común”. De hecho, Hannah Arendt dice que la catástrofe comenzó cuando empezamos a creer que los niños y los jóvenes tienen su propio mundo. Eso es lo que estaba en el trasfondo de la conversación con Javier.

UNA DERIVA POR EL JUEGO ESCOLAR DE LAS DISTANCIAS: DIVULGACIÓN, CINE Y ESCUELA

Facundo Giuliano: Antes de que llegases estábamos teniendo una discusión que quiero contarte. Estamos viviendo una época donde uno de los mecanismos que el mercado ha incorporado, la sociedad de consumo y los consumos culturales, ha sido la divulgación. Con lo cual, por lo menos aquí, y sé que allá también, ha adquirido como cierta relevancia este género que me da la sensación de que siempre tiene como un mensaje oculto, un mensaje por lo menos invertido, que tiene que ver con la masividad. Como si fuera una fábrica de impostura, en tanto y en cuanto determinados sujetos encarnan la interpretación de los textos y les hacen llegar a otros no la lectura sino su interpretación. Una de las preguntas que surgía era: ¿es importante que llegue la filosofía a los pibes de la villa tal o de la periferia tal de cualquier manera? Porque lo que notaba, al mismo tiempo, es que estos mismos discursos lo que generan, en realidad, es un consumidor cautivo. Es decir, lo que hace, en todo caso, es vender. El mensaje invertido que veo es este: “Vos no podés leer directamente los textos de filosofía o de literatura o de lo que sea, sino que tenés que pasar por este tamiz”. Y lo mismo con respecto al cine, que sería como abismal, decía un compañero, ponerle una peli de Bergman a pibes de la villa. Evocaría un poco el sentido de las Misiones Pedagógicas durante la Segunda República en España, el gesto de llevar las pinturas del Museo del Prado a los pueblos miserables y alejados. Un poco esa es la discusión. Veo ahí dos vertientes que se encuentran, tal vez, en el mismo problema. De la divulgación como el encuentro con

los textos directamente. Como la exploración de esa capacidad que tiene cualquiera de acceder a cualquier cosa. Y lo mismo con el cine.

Jorge Larrosa: Nuestra amiga Karen Rechia, por poner el ejemplo de alguien que todos conocemos, la que hizo conmigo el libro *P de profesor*, es profesora de historia. Y me contó que cuando explica los griegos pone la película de la *Iliada* de Brad Pitt. ¿Eso está bien o está mal?

Camila Downar: Depende. Para problematizarla quizás...

Jorge Larrosa: Claro, pero en la lógica de Facundo podríamos decir: más vale que se tomara el esfuerzo de seleccionar, aunque sea veinte versos de la *Iliada*, aunque sean veinte, aunque sean los más famosos, y dedicarles una horita ¿no? No sé. Algo parecido a eso apareció en mi conversación con Trímboli. Él dijo que muchos de los chicos que están en lo decolonial sólo tienen el “blablabla”, que han oído superficialmente a un par de historiadores, pero no han estudiado, que lo que tienen es apenas la marca ideológica. Y yo le pregunté qué pasaría si Hollywood hiciera una película sobre los ranqueles, que la puede hacer, o el cine argentino, que convertiría a los ranqueles en objeto de consumo. Esos militantes de lo decolonial convierten a los ranqueles, no en un objeto de consumo, pero sí en un arma para la propaganda política. Ese es también el asunto de Arendt cuando habla de la cultura en la sociedad de masas, que todo se convierte en entretenimiento o en valor (tanto valor cultural como valor político), lo que ella llama el filisteísmo cultivado. Entonces, ¿cómo mantener a los ranqueles en tanto que ranqueles, interesándose por ellos, manteniendo la distancia?

Pablo Cosentino: Sí. Nosotros lo pensábamos en relación a esto de la distancia justamente. En el ejemplo de la escuela, me parece que si lo que se pone encima de la mesa es demasiado distante del mundo de los que habitan la escuela pierde un poco el efecto, y si es demasiado cercano a ese mundo también.

Jorge Larrosa: En la película de Brad Pitt, Paris y Helena aparecen como si fueran Piqué y Shakira.

Camila Downar: Bueno, pero si uno lo pone para llamar la atención de los chicos y luego lo problematiza, quizás si tiene ahí un potencial interesante.

Martín Medina: Claro, y la distancia me parece que se va a hacer ahí. En la mirada que puedan establecer sobre...

Camila Downar: Claro, que ellos mismos puedan criticar a Hollywood.

Martín Medina: Entonces, vos, Jorge, te quedas en que lo que uno llevaría a la escuela sería una especie de excusa... o de pretexto para hacer otra cosa...

Jorge Larrosa: Yo he colocado lo que Karen hace... sólo he tratado de seguir con vuestra pregunta.

Pablo Cosentino: La otra vez también salió una discusión a propósito de un profesor que tomó el dicho de un personaje público para problematizar lo que había dicho. Había dicho una barbaridad. Otro compañero ahí saltó muy indignado con lo que había hecho, diciéndole: “Vos no tenés que hacerle el juego a esa persona, hay que ignorarlo directamente, lo que dicen tales personajes públicos, tal político, tal artista”. Ahora, me parece que si la estrategia es tomar eso que se dice porque se sabe que es parte del mundo del adolescente, del niño, y se lo puede distanciar, se lo puede poner a distancia, me parece que eso puede ser una buena estrategia.

Jorge Larrosa: Con respecto al cine en la escuela, el que desarrolla bien eso es Alain Bergala. El último gobierno socialista francés le encargó un proyecto para introducir el cine en las escuelas, pero no como pretexto disciplinario, no para ver películas de historia, para que las usen los profesores de historia, por ejemplo, no como películas al servicio de las disciplinas, sino como arte, como cine. Bergala hizo una selección de películas para que fueran distribuidas en todas las escuelas, y exigió a todos los cineastas que filmaran en Francia, como devolución a la república, que dieran una copia gratis a todas las escuelas de la república. Pero Bergala no está de acuerdo con vosotros. Dice que una película de Bergman no hay niño que la aguante, pero un fragmento de tres minutos sí. Entonces hay que trabajar con fragmentos. Hubo en Francia toda una corriente que decía que hay que introducir lo audiovisual en las escuelas para que los niños aprendieran a ser críticos con lo malo. Pero Bergala dice: “¿y si les enseñamos solo lo bueno? Con eso ya luego igual no les gusta lo malo”. Él decía: “¿por qué vamos a perder el tiempo en poner cine malo y enseñar a leerlo críticamente? ¿En qué lugar del mundo los niños de clase obrera podrán ver un día una película de Bresson o una película

de Buster Keaton o una de Kiarostami? O en la escuela o en ningún sitio. Utilicemos la escuela para ofrecer a los niños una relación con objetos culturales que valgan la pena porque el mercado no se los va a dar y la televisión tampoco.

Además, Bergala trabaja el cine en la escuela desde el punto de vista de la creación. Los niños ven cine y hacen cine. Pero la cámara no es nunca una tecnología de la expresión, sino de la atención. La cámara no está ahí como un espejo sino como una relación con el mundo. El primer ejercicio que hacen es un minuto Lumière. Tiene que ser un plano de un minuto, con la cámara fija, porque el primer plano de la historia del cine es así. Pero eso implica un montón de decisiones, y de lo que se trata es de hacerlas conscientes. Y para eso hay que darse mucho tiempo.

Martín Medina: ¿Recién decías que no está la posibilidad de que puedan expresarse a partir de eso que crean?

Jorge Larrosa: La posibilidad de la expresión está dada en el interior de los límites y las reglas del ejercicio. Hace poco estuve en un festival de cine en el que se discutía de cine y educación. Mucha gente decía que los niños ya están en lo visual, que ese es su lenguaje casi "natural", que la escuela debería respetar ese lenguaje, valorizarlo y permitir que los niños y los jóvenes se expresen con él. Pero eso yo no lo veo claro. Si se introduce el audiovisual en la escuela no es para que los chicos filmen como youtubers. Es porque el audiovisual es interesante en sí mismo o, mejor, que hay cosas en el audiovisual que son interesantes en sí mismas. Lo que yo diría es: "Chicos, eso de los youtubers está muy bien. Después de las cinco de la tarde haced lo que os dé la gana, pero aquí estamos en la escuela. Y como estamos en la escuela, aquí os vamos a enseñar tres o cuatro cositas que a lo mejor no sabéis, y eso porque pensamos que son interesantes y que si nosotros no os las enseñamos, no os las mostramos, nadie os las va a enseñar".

Camila Downar: Tiene que ver con lo de la generación también. Porque lo de los youtubers tiene que ver con algo propio de ellos.

Facundo Giuliano: Hay una partición de lo sensible ahí...

Jorge Larrosa: Una partición de lo sensible, sí, una división de qué cosas están destinadas a qué personas. Pero claro, en la escuela, si no produces una distancia, ¿dónde está el interés? Leer veinte versos de la *Ilíada* o ver una película en blanco y negro tiene que ver con aprender que el mundo no ha empezado con uno. Leer el llanto de Aquiles por la muerte de Patroclo tiene que ver con aprender que la amistad y el llanto por el amigo muerto tampoco han empezado con uno. Lo que pasa es que eso exige interés, estar interesado por otras cosas que por uno mismo.

Martín Medina: Interés e interpelación... ¿Vos ves que hay posibilidad de una escuela sin profesor? ¿O eso sería imposible?

Jorge Larrosa: La escuela sin profesor ya está, pero yo dudaría de que sea escuela. El programa educativo del capitalismo cognitivo es muy claro en eso. Un programa, además, que incorpora todos los discursos antiautoritarios y anti-institucionales. Uno de los problemas de esta época es que es la derecha la que realiza el programa de la izquierda, pero convirtiéndolo en tóxico. ¿Ustedes estaban en contra de los muros? Pues ahora ya tienen escuelas sin muros. ¿Estaban en contra de los horarios y las disciplinas? ¿Estaban en contra de la autoridad del profesor? Pues ya hemos acabado con el profesor y lo hemos convertido en un asesor, un facilitador, un coach, un gestor emocional... y hemos puesto a los chicos a trabajar en función de sus intereses. El programa de la pedagogía antiautoritaria de los sesenta lo ha realizado la derecha. Y así nos va, que andamos totalmente desorientados. Ser profesor quiere decir, entre otras cosas, asumir la responsabilidad de decir lo que es interesante, lo que vale la pena. Con Bergala lo discutimos en Buenos Aires, hace unos años, en un seminario que organizó Inés Dussel.

Bergala nos contó que da clases en una escuela de cine muy prestigiosa y que, pese a que los estudiantes que ingresan tienen altas calificaciones y han pasado por un proceso selectivo muy riguroso, prácticamente no han visto cine. Nos contó que uno de sus cursos es en el primer año, y que les pasa una lista de cien películas con el imperativo de que las vean (al menos dos veces) antes de acabar la carrera. Si la carrera dura cinco años,

serían unas veinticinco pelis al año. Yo le pregunté a Bergala por el criterio de selección y él contestó que era totalmente subjetivo. Y aquí está la cuestión de la confianza. O sea: “Señores, yo llevo en el mundo más tiempo que ustedes, he visto más cine que ustedes, he dedicado toda mi vida al cine, y a mí me parece que estas cien películas no les irían mal. Pueden decir que soy un profesor autoritario, que no tengo ningún derecho a decirles lo que tienen que ver. Todo bien. Pero indicarles lo que creo que vale la pena es mi responsabilidad como profesor.” Una responsabilidad, además, personal. Bergala decía que si el canon lo decide una comisión ya pierde esa dimensión de confianza. Ya deja de ser una cuestión personal. Como cuando es una comisión la que decide la bibliografía de una asignatura”.

Facundo Giuliano: Se burocratiza.

Jorge Larrosa: Pero esa confianza hay que ganársela, no está dada. Hay que hacer que la autoridad se derive de la confianza.

Camila Downar: Y lo interesante es que es autoridad, pero también es cercanía. Es formar un vínculo con el otro.

Facundo Giuliano: Hablando de tus alumnos de Barcelona me acuerdo que decías: “No les quiero preguntar sobre su trabajo de final de grado porque me desilusiono, porque...”

Jorge Larrosa: Porque les pierdo el respeto.

Facundo Giuliano: Les pierdo el respeto. Esas eran las palabras. Porque están con la educación emocional, con cosas muy poco interesantes desde nuestra perspectiva.

Camila Downar: ¿Educación emocional?

Facundo Giuliano: Bueno, sí, la avanzada neuro-cognitiva a nivel de la empatía y toda esa bazofia.

Jorge Larrosa: Todo eso de las inteligencias múltiples, muy en la onda del capitalismo cognitivo, que tiene que poner la inteligencia (perdón, las inteligencias) a producir.

Pablo Cosentino: Sí, que viene de la mano de las neurociencias...

UNA DERIVA POR LA ESCUELA: LENGUAJES Y SABERES

Martín Medina: pensaba, en relación a esto que contabas del cine y de otros tipos de lenguajes en la escuela, que ese tipo de lecturas, de miradas que se hacen frente a esos lenguajes, implica prestar atención, por ahí, a otros aspectos del lenguaje. Lo que pueden ser los tonos, la musicalidad, los tiempos, los ritmos. En ese sentido, pensaba en las diferencias que eso plantea frente a una educación muy centrada en el lenguaje escrito, científico tal vez. ¿Qué pensás respecto a las implicancias ético políticas que puede tener ese tipo de prácticas que abordan estos otros lenguajes: el cine, la música, las artes plásticas?

Jorge Larrosa: Cuando alguien empieza una intervención como la tuya, de cuál sería el lugar de los otros lenguajes, de las otras prácticas, de los otros, de las otras... habría que preguntarse qué quiere decir “otros”, de qué se está tomando distancia. Volvamos a Karen, nuestra amiga profesora de historia. Su obligación es enseñar, por ejemplo, la independencia de Brasil o la revolución industrial. Y hay un montón de gente que va a la escuela de Karen, a hablar con la profesora de lengua, de historia, de matemáticas, y les dicen: “Nosotros venimos con otros lenguajes. Nosotros venimos con la filosofía para niños y jóvenes, que es más horizontal, más de dialogar. Nosotros venimos con el audiovisual, que es más creativo. Nosotros venimos con las artes, que tienen más que ver con la sensibilidad. Nosotros venimos a reivindicar el cuerpo y los lenguajes corporales, etc.” Entonces, Karen dice una cosa que a mí me llama la atención: “Cuando esa gente viene trayendo cosas seguramente muy interesantes, y yo tengo la sensación de que vienen a fortalecer la escuela, yo les digo que vengan y que hablemos. Pero la mayoría de las veces tengo la sensación de que vienen a socavar la escuela, a decirnos lo que no hacemos bien, lo que en nuestras prácticas y en nuestros lenguajes está obsoleto, anticuado”. Yo estoy con Karen. Hay una pregunta que he hecho en varios lugares: “¿A ustedes les parece que la escuela pública debería tratar de garantizar que, a los dieciséis años, todos los pibes sepan leer y escribir, o no?” Nadie dice que no. Además, si son universitarios, suelen decir: “Mira cómo llegan a

la universidad, que no entienden un párrafo complejo, que escriben con faltas". Pero ese mismo tipo que te dice que la escuela debería garantizar que los chicos sepan leer y escribir sin faltas de ortografía y sepan seguir un razonamiento organizado de tres páginas, va y te dice lo de los otros lenguajes, lo de que hay que combatir el predominio anticuado de la escritura y la lectura. Y eso se puede decir porque en las escuelas sigue habiendo maestras, seguramente, por seguir el tópico, muy pesadas y muy aburridas, que corrigen las faltas de ortografía. ¿Entendéis lo que os digo? Están los profesores como Karen que tienen que hacer bien un trabajo poco glamoroso. Y la sensación que tienen es que los que vienen con los otros lenguajes no vienen a fortalecer lo que ellos hacen, a ayudarles a hacer mejor su trabajo, sino que vienen mirándolos por encima del hombro. Es verdad que la escuela reproduce y todo eso. Pero los chicos ¿tienen que aprender a leer y escribir, o no? A lo mejor la respuesta es que no, pero que haya alguien que levante la mano y que lo diga.

Camila Downar: Yo trabajo en nivel superior. El tema es ese. Si te quedas en el lenguaje artístico, cuando llegan a la universidad quedan por fuera.

Jorge Larrosa: Lo que yo veo muchas veces en los defensores de las prácticas alternativas es una cierta superioridad moral: "¿Por qué en la escuela se estudia una historia única cuando no existe la historia única? Bueno, ya, pero alguien les tendrá que explicar historia, ¿no? Además, que la historia no es única se aprende precisamente estudiando historia.

Camila Downar: O que trabajen conjuntamente en todo caso.

Jorge Larrosa: Me parece que los que estamos aquí concordamos en que lo que la escuela hace es enseñar a leer y a escribir. A leer también la imagen, a leer los números, a descifrar los signos del mundo... podríamos decir, incluso, con Paulo Freire, a leer la palabra y a leer el mundo. Además, hay una cosa bien interesante que es que la escuela suspende el uso de las cosas para estudiarlas en sí mismas. En la escuela no se aprende la lengua, sino que se estudia la lengua. Para aprender la lengua nunca hizo falta la escuela. A la escuela se va a aprender gramática, a aprender qué es un adjetivo y qué es un sustantivo, a aprender a leer y a escribir, porque la lectura y la escritura ponen la lengua a distancia. En la escuela la lengua se convierte en objeto de contemplación, de estudio, de juego.

ENTRE LA DEMOCRACIA Y LA ESCUELA: LAS CREENCIAS QUE HABITAMOS

Facundo Giuliano: Y la escuela como el lugar donde la lengua se profana, digamos. Básicamente, para entrar un poco más en la charla e indagar eso, me acordaba del texto ese donde hablabas de que la escuela no siempre es escuela. El otro día terminaste una charla diciendo algo así como que la escuela y la democracia son instituciones respecto de las cuales muchas veces no estamos a la altura. Creo yo, por algunas lecturas en común y leyendo un poco tu planteo, que tenés una noción particular de escuela, por lo que acabas de decir, y de democracia, ¿no? Porque están los críticos de la democracia actual, dentro del espectro de la izquierda que habitamos, que hablan, obviamente, de la democracia como capital (parlamentar)ismo con el cual hay que tener muchísimo cuidado, pero al mismo tiempo está Rancière pensando la democracia como un dispositivo que permite interrumpir el orden policial, la repartición policial de lo sensible. Y lo mismo la escuela. ¿Te parece que podríamos detenernos un poco en las nociones que vos estás pensando?

Jorge Larrosa: ¿Empezamos por el principio, por eso de estar a la altura?

Facundo Giuliano: Sí. La pregunta, en síntesis, sería ¿qué escuela para qué democracia? ¿O cuál escuela para cuál democracia?

Jorge Larrosa: Tengo la impresión de que me voy a quedar en el principio. Los seres humanos inventan cosas y las exteriorizan, les dan una patada y las colocan fuera de sí mismos, como si les dieran existencia y consistencia por sí mismas. La filosofía clásica, por ejemplo, inventa tres palabras: belleza, justicia y verdad. Son invenciones. Pero una vez están puestas ahí afuera se hacen exigentes y el que las ha inventado tiene que medirse a sí mismo en función de ellas. Cuando una sociedad, que podría no haberlo hecho, inventa la idea de justicia, o inventa la idea de democracia, esa idea empieza a hacer cosas con la gente. También la igualdad

de Rancière es una ficción. No sabemos que las inteligencias son iguales, creemos que quizás lo son. Y es en relación con esa creencia que nos dedicamos a verificarlo. Es por cosas de este tipo que el animal humano puede elevarse por encima de sí mismo. Porque a veces trata de estar a la altura de cosas que él mismo ha inventado. Es a partir de ahí que se puede decir que a lo mejor no estamos a la altura de las mismas ideas o de las mismas instituciones que nosotros hemos inventado. Las ideas abren diferencias en el mundo y, una vez abiertas, hay que verificarlas. Cuando uno dice, como Rancière, que la escuela no está al servicio de la sociedad sino que supone una separación de la sociedad, ahí se abre una diferencia. Y si uno empieza a pensar bajo esa presuposición, esa diferencia empieza a hacerse exigente en ella misma. Creo que era Castoriadis el que decía que cada sociedad tiene los dioses que ella misma inventa y que, de alguna forma, hay dioses que nos hacen mejores y hay dioses que nos hacen peores. Entonces, inventemos dioses interesantes, de esos que nos hacen mejores, y tratemos de estar a su altura. Por eso la pregunta "¿en qué crees?" no es una pregunta tonta. Tampoco en educación. La *Pedagogía del oprimido*, por ejemplo, termina con una profesión de fe, "la fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar". Y Rancière cuenta que los discípulos de Jacotot grabaron sobre su tumba su credo, la creencia en la igualdad de las inteligencias y en que se puede aprender sin maestro. Y tanto Freire como Jacotot trataron de estar a la altura de sus creencias.

Facundo Giuliano: ¿Vos ya sabes cuál te gustaría?

Jorge Larrosa: ¿Cómo inscripción para mi tumba?

Facundo Giuliano: ¿Te pusiste a pensar el epitafio?

Jorge Larrosa: No.

Facundo Giuliano: Sería un bonito ejercicio de pensamiento.

Jorge Larrosa: Ya sabéis que ahora hay varios pensadores que están volviendo a San Pablo. Porque es el apóstol de la fe. Y la fe mueve montañas.

Facundo Giuliano: El militante de la fe.

Jorge Larrosa: Sí, de una fe que crea subjetividad, que hace algo en el mundo.

Facundo Giuliano: También hay algo de eso en la palabra "confianza"

Pablo Cosentino: Me parece que en esa pregunta se juega algo clave. Tiene que ver con esto que decías de Castoriadis, que toma de Nietzsche supongo. Eso de que son ficciones que después nos olvidamos de que son ficciones. El tema, me parece, es que por ahí en el mundo contemporáneo no nos olvidamos tan fácil de que son ficciones. Entonces nos resulta muy difícil establecer un criterio que no sea cuestionado. Creo que eso trae algunas dificultades. O sea, ¿quién va a ser la autoridad con suficientemente autoridad que va a decidir que la escuela tiene que ser para esto o la escuela tiene este fin o estos van a ser supuestos incontestables? Me parece que es el problema de la caída del fundamento y todo eso de fondo. Pero sí, me parece que ahí hay una dificultad, ¿no?

Facundo Giuliano: A mí me retrotrae un poco a la idea de Benjamin en su texto clásico "El capitalismo como religión". Cómo eso también está en juego... Hay un credo capitalista contra el que se trata de luchar todo el tiempo. En ese punto, el otro día me llegó una imagen en la que me quedé pensando sobre esa idea de la ideología individualista del aprendizaje que ha colonizado la práctica educativa. Eso me llevó directamente a esta noción que es la de "colonización pedagógica". No sé si la leíste en *El poder psiquiátrico*. Foucault allí habla de "la colonización pedagógica de la juventud". Acá, uno de los intelectuales con una trayectoria en el peronismo y antes en el radicalismo, es Arturo Jauretche, que tiene un libro bastante interesante llamado *Los profetas del odio y la yapa*. Hay un capítulo, un ensayo breve sobre la colonización pedagógica. Él hablaba de la colonización pedagógica como aquella desconexión entre la escuela y la vida en función de la técnica. Lo cual es muy curioso. Había traído una cita para leerle porque en su crítica de la desconexión cuenta: "Mis recuerdos de colegial solo quieren suscitar los suyos. Cuando mi recuerdo va hacia a ti se perfuma, dijo el poeta. Vaya usted a su infancia y evocativamente recogerá el aroma de aquellos días. Deje que atropellen los recuerdos saltando unos sobre otros para puertear primero. Volverá a la escuela y, haya usted nacido en la ciudad o en el campo, comprobaba que lo que traía con usted de ellos y también de su casa, debió dejarlo en la puerta

del aula. Las campanas que lo llamaban a clase eran un cotidiano corto entre dos mundos y su formación intelectual. Tuvo que andar así por dos calles distintas a la vez, con las piernas abiertas entre los cuadros. La escuela no continuaba la vida, sino que abría en ella un paréntesis.” Y termina ahí diciendo: “la empírea del niño, su conocimiento vital recogido en el hogar y en su entorno, todo eso era aporte despreciable.”⁴

Jorge Larrosa: Vamos entonces con eso de la separación entre la escuela y la vida, aunque yo prefiero hablar de la separación entre la escuela y la sociedad porque la vida no sé muy bien lo que es. Recientemente leí un libro que me interesó mucho, de Carlos Fernández Liria, *Escuela o barbarie*. Carlos dice que frente a la escuela hay dos posturas: la filosófica y la pedagógica. La filosófica siempre ha sido de separación. La filosofía afirma que para aprender hay que desconectar de los intereses vitales. El gesto pedagógico, sin embargo, siempre ha sido la conexión, acercar la escuela al mundo vital del niño. La operación filosófica sería decir: “aquí, en la escuela, lo que a usted le pasó ayer no cuenta, eso aquí no tiene importancia, como tampoco cuenta quien sea tu mamá o tu papá o si vienes del campo o de la ciudad.” No cuenta no quiere decir que no pueda ser sabido. La escuela no puede ignorarlo, pero, al mismo tiempo, tiene que ser relativamente indiferente a eso.

Pablo Cosentino: Ese es el problema de la singularidad y la universalidad, que se pone en juego ahí.

Jorge Larrosa: Sí, y la de los juegos dobles. Yo tengo la sensación de que el gesto pedagógico doble. Es siempre “por un lado y por otro”, o “esto sí y esto también”, o “ahora estoy ahora lo otro”.

Facundo Giuliano: Hay una frase popular paraguaya que dice: “ni una cosa, ni la otra: todo lo contrario”...

Jorge Larrosa: Bueno, el texto de Barthes de *Cómo vivir juntos*. La alternativa siempre ha sido si hay que vivir en soledad o en comunidad. Pero, ¿por qué no hacemos un rato cada cosa? De lunes a miércoles en soledad y los jueves y viernes nos juntamos. O esa cita de Derrida que dice “entre tú y yo el problema nunca ha sido si juntos o separados, siempre ha sido a qué distancia”. A lo mejor no se trata de si la escuela tiene que estar separada o unida a la vida, o a la sociedad, sino a qué distancia.

Facundo Giuliano: De estar en el medio de la calle, entre dos veredas...

Jorge Larrosa: Sí, otra manera de decir eso de “andar por dos calles distintas a la vez, con las piernas abiertas...”

UNA EXPERIENCIA QUIZÁ FUNDANTE: PASAR A OTRA COSA...

Facundo Giuliano: cuando estuve en la casa de Nuria Pérez de Lara, en su biblioteca me encontré con un librito tuyo. Un libro primerizo, *El trabajo epistemológico en Pedagogía*. Esa fue tu tesis doctoral ¿no?

Jorge Larrosa: Sí, el libro es el primer capítulo de mi tesis...

Facundo Giuliano: Entonces pensaba en ¿cómo fue este salto o este paso tuyo de lo que era en esa época la epistemología a la filosofía propiamente?

Jorge Larrosa: Era la época de las así llamadas ciencias de la educación, cuando la pedagogía se miraba en la medicina, en la ingeniería. La época de la disputa del positivismo. Cuando los pedagogos leían a Popper y a Habermas.

Facundo Giuliano: Claro, con el movimiento de la escuela de Frankfurt...

Jorge Larrosa: En una primera instancia, mi tesis trataba de ir contra el cientifismo pedagógico. Pero yo creo que llegué un poquito más lejos. Llegué a lo de la ficción. Empecé a leer a Latour, un autor que nadie había leído en aquella época. Esa tesis debe tener treinta y cinco años, poca broma. Entonces, Latour hacia antropología de la ciencia y decía cosas bien interesantes sobre la construcción social del conocimiento. Mi tesis apuntaba ya un poco por ahí. Pero cuando la terminé para mí era ya un asunto cerrado.

Facundo Giuliano: Y pasaste a otra cosa.

Jorge Larrosa: Eso ha sido también mi vida. Lo de pasar a otra cosa. Yo creo que una de las constantes de mi vida, también intelectual, ha sido lo de pasar a otra cosa.

Facundo Giuliano: No sentís que hay un mismo interrogante que recorre toda tu vida...

Jorge Larrosa: No lo sé.

Facundo Giuliano: Bueno, hay muchos que se animan a arriesgarlo: Barthes, Rancière. Foucault lo formula con mucha explicitud.

Jorge Larrosa: Yo creo que no he sido nunca así, que no hay una idea que haya perseguido siempre, o una pregunta, o una especie de experiencia fundante que haya tratado de elaborar y reelaborar.

Facundo Giuliano: Me acuerdo bien que vos dijiste que no haces discos completos de entrada, sino que vas haciendo canciones. Es un cambio de paradigma en la elaboración del pensamiento...

Jorge Larrosa: Tal vez lo fundante de mi vida sea, precisamente, el pasar a otra cosa y desmentir las expectativas sobre mí mismo. Cuando dejé la epistemología me metí de bersteniano. Hice un posdoctorado con Basil Bernstein, un sociolingüista muy leído en esa época. Ahí es cuando escribí *Tecnologías del yo y educación*, una especie de lectura bersteniana de Foucault.

Facundo Giuliano: Bastante singular igual. No terminaba de ser bersteniana esa lectura, por varios motivos...

Jorge Larrosa: Pero fijate que ese texto se publicó en La Piqueta, la editorial de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, un emblema progresista. Yo era un chaval de treinta años, tenía todos los números para convertirme en el representante oficial de Foucault en la universidad española y con eso haber asegurado mi carrera toda la vida. Pero enseguida pasé a otra cosa. Tal vez esa sea la constante en mi vida: cuando estoy en algún lugar y la gente empieza a esperar ciertas cosas de mí, entonces me largo de ahí.

Facundo Giuliano: Bueno, es fabuloso porque eso podría haberse pensado, por ejemplo, con la noción de experiencia... que te hizo famoso pero se diría que la has abandonado, al menos explícitamente. Tu relación con la publicación también ha sido así, ¿no? Me da la sensación que no publicas compulsivamente. No estás generando permanentemente una expectativa sobre qué libro sale este año. Creo que tal vez seas de la última generación que pudo ser profesor sin publicar en revistas, tal día evaluar tal y tal cosa, como obligación.

Jorge Larrosa: Sí, los de mi generación hemos hecho lo que nos ha dado la gana. Se nos ha permitido hacer lo que nos ha dado la gana. En relación con la universidad franquista y con la que viene, altamente credencialista y ya completamente mercantilizada, creo que hemos vivido buenos tiempos. A mí, además, la universidad me ha permitido viajar.

Facundo Giuliano: En relación a esto de los viajes que decís, en algún momento creo que te había dicho que a veces se trasluce en lo que haces cierta epistemología fronteriza. Estás siempre entre dos lugares. También se nota -o se lee- que América Latina tiene como una impronta fuerte en vos. Evidentemente estás gravitado un poco aquí, hay pensadores que has traducido de acá.

Jorge Larrosa: Es que me la he pasado haciendo conexiones. No solamente trayendo aquí libros europeos, sino recomendando en Europa a autores latinoamericanos.

Facundo Giuliano: Fue sorprendente para mí encontrarme con algunas referencias a procesos latinoamericanos en tu obra, curiosidad por leer otras cosas, por salirse del lugar identitario netamente. Creo que tenemos amigos colegas cuya vista no sale de París y, en particular, de París Ocho o de la Sorbona, etc.

Jorge Larrosa: En mi caso a lo mejor es más la literatura que la teoría. Porque tampoco es que haya estado en lo que se ha llamado pensamiento americano. Pero sí que tanto en Brasil, como aquí, como en México o en Colombia, he entrado un poquito y me he interesado por lo que se hacía, lo que se escribía, lo que se pensaba, por el cine también. Pero hasta mi generación las relaciones entre el mundo hispanohablante eran fluidas. En la ciudad en que yo vivo, Barcelona, se inventó el “boom” de la literatura Latinoamérica. García Márquez, Vargas Llosa, José Donoso, todos vivieron en Barcelona. Barcelona, durante los años 60 y los años 70, era una ciudad latinoamericana como Buenos Aires, Bogotá, Ciudad de México o Rio de Janeiro. Pero hay un momento en que quiere ser europea y empieza a mirar un poco por encima del hombro a lo latinoamericano. Pero tuvimos, y aún tenemos, los exilios y las migraciones. En mi caso, hubo un momento en que opté por ser un intelectual latinoamericano y no europeo. La muestra más clara: no hablo inglés (aunque lo hablaba, ya he dicho que hice un posdoctorado con Bernstein, hasta di conferencias en Inglaterra, pero el inglés se me ha olvidado, le cogí manía o me dejó de interesar). En cualquier caso, por alguna razón extraña, la gente

con la que yo trabajaba empezó a estar de este lado del atlántico, y algunas relaciones se fueron consolidando. Y está la lengua, el español y el portugués. Por eso me duele un poco que los dogmáticos de lo decolonial no piensen lo hispanoamericano con un poco más de cariño. No sé, el papel de los exilados españoles en la cultura americana, en la fundación de editoriales, por ejemplo.

UN PUNTO COMÚN ENTRE LA FILOSOFÍA Y LA ESCUELA: EL COMBATE

Jorge Larrosa: Hay tres inventos griegos muy interesantes y los tres en estado deplorable: la filosofía, la democracia y la escuela. Los tres, si seguimos a Rancière, son hijos de la igualdad y del tiempo libre, aunque la igualdad escolar es muy diferente de la igualdad democrática o de la igualdad filosófica. Pero habría que añadir, creo, que los tres son hijos también de la competitividad, del agonismo. La filosofía se presenta muchas veces como un combate, como una competición. Y lo mismo ocurre en la escuela y en el ágora. A los jóvenes griegos les gusta combatir, se la pasan compitiendo. El libro de Huizinga sobre el *Homo Ludens* remite los primeros ejercicios escolares a las competiciones lógicas de los sofistas. No hace mucho hubo una exposición en Barcelona sobre la lucha y la competición en la antigua Grecia (se titulaba *Agón*) y allí se mostraba que también las tragedias se presentaban a concurso. Es muy impresionante cómo les gustaba a los griegos lo de competir.

Facundo Giuliano: Justo una de las cosas que había pensado en traer a la conversación tenía que ver con tu propia operación de construcción del adversario o del enemigo...

Jorge Larrosa: Esa construcción de un adversario tal vez sea constitutivo de la lógica de la argumentación que hemos heredado en occidente. Nuestro amigo Joan-Carles Mèlich dice que cuando se lee a alguien hay que preguntarse contra quién o contra qué piensa. Es como si nuestra manera de argumentar exigiera construir una especie de trasfondo en relación con el cual decir algo o contra el cual decir algo.

Facundo Giuliano: Está en varias definiciones de la política. La de Foucault de la política como continuación de la guerra por otros medios. La de Laclau y Mouffe sobre la radicalización de la democracia a partir de identificar un enemigo o un adversario. La idea de Badiou de que no se puede pensar sin enemigo...

Jorge Larrosa: A lo mejor alguna de las cosas interesantes que están pasando por ahí, todas esas teorías que tienen que ver con elaborar lo común y la comunidad, tengan que ver con intentar pensar en política sin adversario. No sé, improviso. ¿Qué os parece?

Facundo Giuliano: Me da la sensación de que siempre estamos ahí con una brecha.

Jorge Larrosa: Hay un libro clásico que se llama *Las metáforas que nos piensan*, que dice que la argumentación teórica y filosófica se construye como un combate. Hay que defender una posición, o atacar otras posiciones. En España, por ejemplo, una tesis doctoral se defiende (en Francia, sin embargo, se sostiene). En ese libro se especula sobre qué ocurriría si pensáramos, por ejemplo, en términos de danza y no de combate. La danza también es un movimiento de a dos, o de varios, pero tiene que ver con crear una especie de armonía desde la diferencia.

Pablo Cosentino: Yo creo que tiene que ver con no creerse demasiado esas fronteras de amigos-enemigos, que esos límites no sean tan rígidos. Saber que después eso en última instancia se va resignificando.

Jorge Larrosa: La lógica del *paper* funciona montando como un teatrillo: "Están los que piensan esto, los que piensan esto, y ahora vengo yo y digo esto otro", ¿no? Byung-Chul Han, por ejemplo, trabaja así: monta un teatrillo, hace salir a distintos autores, les hace pronunciar un par de frases, y luego él se pone en medio y pronuncia su propio texto. Monta un teatrillo al servicio de la que va a ser su réplica final. Pero yo creo que nuestro amigo Carlos Skliar, por poner otro ejemplo que conocemos todos, no construye enemigos, ¿o sí? Skliar tiene una gramática más amorosa. Yo, sin embargo, soy un poco más cascarrabias...

Facundo Giuliano: Yo creo que sí, que los construye y que los tiene. Me acuerdo mucho de que en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) uno de sus investigadores principales había dicho que Skliar y vos eran los destructores de la educación pública por centrar las discusiones no en el conocimiento, no en los procesos

de aprendizaje, sino en la experiencia, en el lenguaje. También veo que tanto vos como Carlos construyen un enemigo. En el caso tuyo, en tus textos sobre la experiencia, esa idea del par ciencia-técnica y teoría-práctica, eso de cargarse las pedagogías críticas y a las técnicas. Me pareció una operación muy interesante. Lo que dijiste que ya pensaron todo lo que podrían haber pensado. Lo cual te valió también que, en Brasil, por ejemplo, te pusieran como un anti-freireano y cosas por el estilo. En cualquier caso ¿qué puede decirse sin tomar posición, sin tomar partido?

Jorge Larrosa: Pero yo no soy un luchador, nunca lo he sido. En uno de mis últimos libros recientes sobre el oficio del profesor, le dedico unas paginitas a Marina Garcés, a Miguel Morey, al seminario de Barthes, a profesores que han hablado un poco sobre cómo entienden la sala de aula. Marina Garcés es claramente una combatiente. Usa la filosofía y la sala de aula como un espacio de lucha y de militancia. Morey se parece más a un clérigo. Concibe la sala de aula como un lugar de culto y la función del profesor como mantener abiertos los caminos de pensamiento, con hacer que la biblioteca sea practicable. Yo creo que aquí siguen funcionando los tres órdenes medievales. Fíjate, Facundo: el guerrero, el campesino y el clérigo. Hay intelectuales que tienen una mentalidad guerrera, hay quien tiene una forma de trabajar más de clérigo, de vida retirada, de estudioso, y hay quien tiene una mentalidad de obrero, de ir a trabajar cada día, de sudar la camiseta. La parte más personal de ese libro es un elogio muy personal de la sala de aula. Y en algún momento digo que yo, en la sala de aula, me siento más como mis abuelos campesinos que como un guerrero o como un clérigo. Eso de ir a picar piedra, a quitar las malas yerbas, a preparar el terreno. Y habría otra modalidad, que yo creo que es la que representa Barthes, que se parecería más al jugar. Es más seductor, más aventurero, más juguetón, más aristócrata quizás.

Facundo Giuliano: Igualmente me parece curioso esto que decís, porque es cierto que hay un Foucault de la biblioteca, pero ese Foucault de la biblioteca no puede pensarse sin el Foucault de la noche. Ese tipo que sale a buscar aventura...

Jorge Larrosa: Y el Foucault del combate también, el del combate intelectual y el combate político. Foucault es muy complejo.

DISPOSITIVOS, DISPOSICIONES E INTERRUPCIÓN DE LA LÓGICA EVALUADORA

Facundo Giuliano: Me quedé pensando un poco en eso de las constantes, de las constancias. También en esa palabra de “lo pionero”. Ese texto que mencionaste de las tecnologías del yo pone en juego en la educación una noción que no estaba en ese momento circulando en el lenguaje propiamente educativo. Es una noción foucaultiana que va a aparecer con más fuerza varios años después, que luego va a ser muy discutida en la filosofía y resignificada de muchas maneras. Es más, siguen saliendo hoy libros pensando en esa noción: la de dispositivo. Curiosamente, hay una continuidad entre ese texto en el que dedicas tantas páginas a pensar en torno al dispositivo pedagógico y ahora, en *P de profesor*, que le dedicas una entrada a la palabra dispositivo. Ya pensabas, en ese texto de comienzos de los años noventa, el dispositivo en varias vertientes que involucran algunas lógicas emancipadoras que obviamente responden al régimen de visibilidad de los cuerpos, de los sujetos, de la experiencia. Años después Agamben va a ser un militante contra el dispositivo en mayor medida. Expósito también, pensando el dispositivo de la persona. Hace poco ha salido un libro que piensa la reversibilidad del dispositivo, en discusión con estos autores. Pero, en esta suerte de conexión o línea de continuidad, ¿qué vuelta le das ahora?

Jorge Larrosa: No tengo fresco lo de las tecnologías del yo, pero creo que allí la idea de dispositivo era claramente foucaultiana. Lo que empezaba a aparecer en educación en aquella época, que era la educación moral, tenía mucho de confesión. La definición de Foucault de confesión, si no recuerdo mal, es algo así como “decir la verdad acerca de uno mismo en relación con lo que está prohibido”. Y pensé que estaban apareciendo en educación prácticas que no tenían ya tanto que ver con la relación con el saber, con el conocimiento, con el mundo, sino que tenía que ver con la regulación de la relación con uno mismo. Lo que en aquella época

no se podía adivinar era la tendencia completa de la educación hacia el narcisismo, esa idea de que lo más importante eres tú, de que el tema eres tú. Y tengo la impresión de lo que estamos haciendo ahora, en esa defensa de la escuela desde un punto de partida arendtiano, es insistir en que la educación tiene que ver con la relación con el mundo y no con la relación con uno mismo.

Hoy mismo hemos paseado por la plaza Lavalle donde está la escuela Presidente Roca y, al lado, el Instituto Libre de Segunda Enseñanza, uno que depende de la Universidad y que me han contado que es muy selectivo. Pero fíjate en los lemas. En la puerta del Instituto Libre de Segunda Enseñanza hay una inscripción que dice: "consagra tu vida a la verdad". El contraste es terrible si miras cómo son ahora las propagandas de las universidades, que sólo proponen éxito y ascenso social. He visto una espantosa, de una Universidad que se dice del siglo XXI: "Formate vos y cambiá el mundo". Eso de consagrar la vida a la verdad tenía que ver con que hay algo que es más importante que tú. Y en la Presidente Roca había una en latín muy bonita: "El espíritu de la letra vivifica". Lo que esa escuela está diciendo es: la escuela es un lugar de leer y de convertir la palabra muerta en espíritu vivo. Ya sabéis: la letra mata, el espíritu vivifica. Hubo un tiempo en que la escuela ponía el acento en el mundo, o en la relación entre el texto, la subjetividad y el mundo. Lo que te decía es que hay algo que es más importante que tú que merece interés. Las cabañas de los ranqueles, por ejemplo, que no sirven para nada, pero que merecen interés. En cambio, ahora tengo la sensación de que el imperativo es que tú eres el protagonista, que tú eres lo más importante. En la retórica del aprendizaje está eso claramente.

Facundo Giuliano: Pero ahí no deja de tener vigencia el planteamiento del dispositivo. Más allá de la experiencia de sí...

Jorge Larrosa: La palabra dispositivo del diccionario (*P de profesor*) ya tiene otra onda. La uso más como palabra que como concepto teórico. La idea es que lo que hace la escuela es disponer cosas. Ahí me interesa más lo del disponer, lo del poner a disposición. Lo que la escuela hace es componer, poner, disponer, reponer. La escuela como un lugar que pone juntas cosas heterogéneas, cuerpos, lenguajes, saberes, formas de atención, espacios, tiempos. La escuela también tiene sus disposiciones. También dispone algunas cosas y no dispone otras. Yo creo que el uso de dispositivo como disposición es más fenomenológico. Tiene que ver con atender a la materialidad de las cosas, de las lenguas, de los cuerpos, de los artefactos, de las formas de atención, de los ritmos. Tiene más que ver con describir, de ver cómo algo está puesto, cómo las cosas están puestas, dispuestas y compuestas en la escuela. La palabra dispositivo sonaría más a fenomenológica que a crítica del poder.

Martín Medina: Lo que me sucede a mí al escuchar la palabra "dispositivo" es que lo relaciono con lo performativo.

Jorge Larrosa: Las disposiciones son performativas claro, hacen cosas.

Martín Medina: Claro, en ese sentido, lo que pienso es cómo la figura del profesor que más allá de poner a distancia determinado objeto, ya sea el lenguaje u otro, tiene algo que habita ese hacer. Y la repetición de su quehacer, de ir al aula, de su forma...

Jorge Larrosa: Sí, un profesor lo que da son procedimientos, maneras de hacer. Imperativos embebidos en formas de hacer. Ejercicios. Habría que explicitar bien qué son los ejercicios específicamente escolares. En la escuela se hacen ejercicios. Nuestro amigo Maximiliano López me dijo hace poco una cosa muy bonita: "el ejercicio te quita la angustia de la página en blanco, la dificultad del empezar". El ejercicio te dice lo que tienes que hacer, te da el primer paso. La idea es muy rancieriana también. En lugar de decir "no puedo", di "Calipso no puede", comienza a leer, y ya estás emancipado.

Pablo Cosentino: Por ahí un problema que se puede observar en la escuela actual es que esos mecanismos, esos ejercicios, esas prácticas, siempre responden a una lógica utilitaria. Esto de que haya una ganancia en lo propio, en uno mismo.

Jorge Larrosa: Sí claro, pero los ejercicios escolares tienen que ver precisamente con la atención al mundo. Veamos, por ejemplo, la lectura escolar. Yo creo que es como recorrer un camino de montaña. Leer no tiene misterio. Hay que empezar por la primera palabra y terminar por la última. Hay que empezar por el primer paso. Claro que no todo el mundo puede subir una pendiente larga y pronunciada el primer día. Pero hay que

dar el primer paso. Siempre habrá el que diga: "bueno, yo ya he hecho el camino y no he visto nada, ya he leído el texto y no me ha dicho nada". Y el profesor le dirá: "Bueno, no has estado suficientemente atento. Vuelva usted otra vez a hacer el camino y anote los colores, los tipos de árboles, las perspectivas, las sensaciones". Y la segunda vez ya habrá visto algo más. Caminar por un camino de montaña con alguien que sabe de montañas es una alegría, ¿no? Porque te llama la atención sobre cosas que tú no percibirías. Leer con los estudiantes es lo mismo. Es llamar su atención sobre cosas que ellos no percibirían. Simplemente porque el profesor ha leído más, como el que ha caminado más caminos de montaña. No tiene más misterio. Pero hay que decir: el camino es este, hay que comenzar. Es lo que dice Masschelein cuando habla de seguir la línea. La del texto o la del camino. El camino, como el texto, está abierto para todos. Hay gente que irá más lento, porque le cuesta respirar. Otros irán más rápido. Desde luego habrá gente que lo camine de forma más atenta. ¿Cuál es la tarea del profesor? Pues bien, simple: orientar y disciplinar la atención. Y eso supone suspender la utilidad y el yo. Si tú haces el camino de montaña, pero estás todo el tiempo con el celular, o pensando en la novia que te dejó, o diciéndote todo el tiempo que para qué te sirve eso, pues no vas a ver nada. Lo mismo sucede con la lectura. Hay que suspender el yo y estar atento al camino. Por eso es verdad que el ejercicio, el procedimiento, la manera de leer, o de caminar que te da el profesor, te quita la angustia del yo qué quiero, qué necesito, qué me gusta.

Facundo Giuliano: Respecto al libro *P de profesor*, recuerdo que me habías convidado la parte que refiere a la exposición, y sabes que investigo esta cosa de la razón evaluadora y que algunos bien podrían decir que siempre es la razón del más fuerte. Y hay una curiosidad, que por lo menos estamos viviendo acá en Argentina con esta nueva configuración del neoliberalismo, que no es igual al de los 90 en donde solo recortaba lo público, sino que ahora también coloniza lo público. Y hete aquí dos cosas para decir respecto a esta cuestión. De repente, sucede que la lógica evaluadora se empieza a meter en lo público de diversos modos, con todo lo que ello implica en materia de procedimientos de poder, relaciones de dominación, etc. Pero sobre tu texto me llamaron la atención dos cosas: primero que cuando hablas de exposición, hablas de un ejercicio en donde se pone en juego la existencia, la atención, un proceso, pero al mismo tiempo me gusta que hay una constante evitación de hablar de evaluación. Eso es un gesto muy interesante de cómo el profesor, tal como vos lo planteás, evita o quiere sacarse el lastre de la evaluación de encima. Y evocás, en algún momento, esta idea de "exposición pública", lo cual también ilustra cierto espíritu de la racionalidad evaluadora que cada vez deja más en evidencia que también cualquiera lo puede hacer, cualquiera puede evaluar. Por eso, también es tan eficaz y peligrosa al mismo tiempo. Pero me gustaría un poquito ver las tensiones ético-políticas que hay entre exposición y evaluación, y si al fin de cuentas lo que intentás hacer no termina siendo una prevalencia de la exposición por sobre la evaluación en todo caso.

Jorge Larrosa: La exposición tiene que ver con la responsabilidad, con el hacerse responsable delante de los otros. Exponer y exponerse en la sala de aula no tiene que ver con "soy mejor que tú" sino con el hacerse responsable públicamente de lo que uno ha estudiado. La evaluación moderna ha entrado en la mierda de los resultados de aprendizaje que ellos sabrán lo que quieren decir. Yo tengo como punto de partida que la escuela no está para el aprendizaje sino para el estudio, para la atención al mundo. Y sobre lo de la responsabilidad, ya sé que es una palabra muy antigua. Un amigo mío dice que lo que les pide a los estudiantes es que den cuenta de lo que han estudiado. Con la idea de que dar cuenta es lo mismo que darse cuenta. Y yo tengo la sensación, en la universidad por lo menos, de que a los estudiantes les cuesta mucho darse cuenta. A veces han leído cosas bonitas, tienen ideas interesantes, pero no se dan cuenta. Y una manera de darse cuenta es exponerlo, hacerlo público, escribirlo, comentarlo, conversarlo. Ahí, uno se da cuenta. Y para eso es la universidad.

Facundo Giuliano: La manera que lo planteás me parece como muy hospitalaria. Hay como una permanente invitación y un gesto bonito en cuanto hay que hacer silencio para sostenerlo. Todo el tiempo funciona a manera de invitación esto del exponer, en ese "contame". Y hay un juego entre ese "contame algo", como nuestro amigo Fernando Bárcena, "contame qué te pasó con esto", porque la noción de enamoramiento, en el "contame qué te enamoró", es bastante complicada. Pero me da la sensación de que hay en el "déjame

que te cuente” y el “contame un poco qué te pasó acá” como un descentramiento de la presión del examen, de la evaluación. Lo que no implica que no haya tensión o responsabilidad. Responsabilidad como estructura responsiva, de responder a una interpelación.

Jorge Larrosa: Y también está relacionado con la idea de tratar de convertir el aula en un espacio público. Donde no sólo importa lo que hace cada uno, sino también lo que hacemos entre todos. Hay algo que sólo puede pasar entre todos.

Facundo Giuliano: Entonces, ¿se podría o podríamos arriesgar y armar un contrapunto deleuziano, como esos juegos que hacia Deleuze, y decir, bueno, a la evaluación tal vez le podemos oponer la exposición?

Jorge Larrosa: Sí seguro, pero insistiendo en el carácter público de la exposición. Porque si no puede sonar un poco a confesional. No tiene que ver con exponer el yo, sino con exponer el estudio.

Facundo Giuliano: Eso de lo público, de abrir al público, de que cualquiera pueda estar en ese lugar, tiene cierta potencia en tanto tiene que ver con el aula como espacio público, con la construcción y el sostenimiento del espacio público.

Jorge Larrosa: Para mí es ahí donde radica lo político de la escuela (y de la universidad). No tanto en que puedan ser lugares de transformación, sino en que continúen siendo lugares de lo público. Me parece que un tema urgente hoy es pensar qué es “lo público” de la escuela pública. Y tratar de sostenerlo.

NI UNA DERIVA MENOS: ENTRE EL DEVENIR Y EL ESTAR, LA NOVEDAD Y EL MUNDO QUE SE HEREDA

A veces no hay tanta diferencia entre la piedra y el habla, entre los monumentos y los relatos, porque tanto unos como otros se hacen cuerpo, se encarnan, se tatúan en la piel, llegando a formar parte de un paisaje más o menos exótico (o “estudiable” por cierta gente), más o menos turístico (o in-experimentable por tantos visitantes). Ya lo ha enseñado Kusch, el paisaje cotidiano se lleva dentro y se inscribe en la pequeña gran historia de los habitantes de un determinado pueblo. Las huellas que hacen a los lugares y a los relatos que habitamos, hacen también a las curiosidades de una vida en común. Y aquí es donde urge la invitación a pensar en lo público de ámbitos educativos como la escuela, más en tiempos donde la lógica empresarial insiste permanentemente en colonizar los más diversos aspectos de la existencia social. En este marco, defender la escuela como ese lugar público de acogida de quienes arriban al mundo implica un compromiso con ciertas discusiones y conversaciones fundamentales en torno a lo ético, lo político y lo educativo que erosiona las piedras y da color a las palabras con las que se edifican las herencias, las transmisiones y las enseñanzas.

De allí las derivas filosóficas de la educación por las que nos aventuramos en esta conversación que aún no termina. De allí el fogón, el café, la guitarreada, el pensamiento o algún filosofar que convida gestos de diferentes andanzas. Porque de las buenas andanzas no quedan solo las huellas sino, sobre todo, los gestos que la poblaron. Y quizá por eso podemos pasar a otras andanzas, podemos *pasar a otra cosa*, podemos contar la anécdota por intentar que no se pierda en el propio olvido de este tiempo de memorias electrónicas y poca batería en la memoria colectiva. De aquí el hacer y el estar docente como un arte que no se queda en el compartimiento de la piedra o del habla, sino que tantas veces muestra –como convida– el habla de las piedras y las piedras del habla. La tensión entre lo que está y lo que viene, entre lo propio y lo ajeno, esa suerte de “choque de generaciones”, es constitutiva de lo educativo como tal.

El mundo no es uno, pero algunos mundos son los únicos que tenemos a mano para hacer determinadas cosas, para pensar determinadas otras y para sentir o percibir ciertas temperaturas, sabores, aromas, texturas, escenas y músicas. La escuela es uno de esos mundos donde caben muchos mundos, pero en nombre de esto no se puede ceder a las lógicas del mercado que hoy se cristalizan en las tecnologías educativas, el capitalismo cognitivo y la educación emocional que hace de cada quien una mera conjunción de sinapsis pasibles de nuevos modos de condicionamientos y estímulos-respuesta a evaluar. El mundo del mercado, impuesto desde los orígenes del capitalismo como único mundo posible, no puede ser nunca el fundamento de la escuela. En

todo caso, la escuela es el lugar para pensar críticamente sus lógicas crueles y para ensayar las primeras formas de resistencia y, por lo mismo, de re-existencia a sus modos de producir subjetividad. Y, desde el vamos, ello nunca está exento de conflictos.

Como un juego de distancias, lo que acontece no termina de desentenderse de lo que está. La docencia implica muchas veces interpretar un papel incómodo que estriba entre lo que permanece y lo que se renueva de un mundo común, entre la suspensión de lo identitario y el dar lugar a lo singular de cada quien. Implica también un aprender a desaprender las miradas y escuchas normalizadoras, aguzar el oído que no tiene parpados y abrir grandes los ojos ante las injusticias del tiempo: irrupción de una imposibilidad vital que nos hace estar de otro modo que ser y huir de las expectativas que nos petrifican en lugares (pre)determinados donde no se puede pensar, conversar ni jugar con lo que hay en medio de los vínculos pedagógicos. Por eso también el estar docente va siempre de la mano con no tapar las hendijas que se abren como resquicios por donde se filtran esas preguntas que dislocan, incluso molestan, pero que impiden la totalización inmunitaria frente a lo indecible. La fuerza del estar docente se juega entonces precisamente ahí: en la alteración y la in-quietud, el deseo y la provocación, la invitación a la habitación que busca convertirse en aula como sus habitantes en estudiantes. Y solo resta una imagen doble para pararse en el tiempo con que se puede hacer escuela: un abrazo de cara al presente y de espaldas al muro del tiempo productivo e, inversamente, un abrazo de espaldas a la época y de frente al horizonte emancipatorio que está más allá de cualquier muro.

NOTAS

- 1 Investigadores/as de la Universidad de Buenos Aires; miembros del proyecto de investigación PRI “Alteridad y discursos tecno-educativos. Una desconstrucción de la racionalidad técnica en educación, en clave ética-política” con sede en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Período: 2016-2018).
- 2 Jorge Larrosa es profesor de Filosofía de la Educación en la Universidad de Barcelona. Sus trabajos se sitúan en un territorio fronterizo entre la Literatura, la Filosofía y la Educación. Ha realizado estudios post-doctorales en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y en el Centre Michel Foucault de Paris. De su obra se destacan clásicos como “*La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*”, “*Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación*” y “*Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*”. Ha sido profesor invitado en universidades latinoamericanas y europeas. Recientemente acaba de publicar “*P de profesor*” y “*Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*” que dan que hablar y que pensar a quienes aún aman y defienden esa vieja, noble y precarizada institución llamada escuela.
- 3 Javier Trímboli es profesor en la carrera de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP.
- 4 Jauretche, A. (2012). *Los profetas del odio y la yapa*. Buenos Aires: Corregidor

CC BY-NC-SA