

(e)

conversaciones

Entrevista a Jorge Larrosa





La escuela libera el tiempo, el espacio y las cosas para iniciar a los niños en el mundo a través del estudio

De lo que se trata es de apartar la mirada y el pensamiento de algunas cosas y dirigirlos a otras. Es así que, en esta conversación, Jorge Larrosa propone un gesto pedagógico: el de atender juntos a las cosas que valen la pena del oficio de profesor, y a mirarlo y pensarlo de otros modos. Por eso, nos invita a buscar viejas palabras para pensarlas nuevamente. Palabras provocadoras que intentan dar cauce al trabajo intelectual, a la reflexión en torno a la forma de la escuela –la especificidad de sus espacios, de sus tiempos y de sus actividades– y a la materialidad del oficio de profesor –los gestos y las maneras que lo componen–.

Jorge Larrosa

En el marco de la presentación de su nuevo libro Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del profesor, ¿en qué sentido sugiere pensar la escuela como un espacio-tiempo separado, un refugio? ¿Qué consecuencias conlleva este pensamiento?

La idea de refugio atraviesa el libro. Y para darle un poquito de aire, un poquito de inteligibilidad, voy a contar un poco el principio y el final. El prólogo del libro se titula “Después del tsunami” y, de alguna manera, compara la revolución educativa en marcha –sobre todo la captura económica y cognitiva de la escuela por parte de lo que yo llamo el “capitalismo cognitivo”– con un vendaval. El título del libro está tomado de una novelita de Marguerite Duras que se llama “Un dique contra el pacífico”, que cuenta una tarea desesperada e imposible. La protagonista, madre de la narradora, consigue un lote de tierras en una zona periódicamente inundada por las mareas y consigue la complicidad de los campesinos pobres de la zona para levantar un dique contra el Pacífico y así poder desecar las tierras y sembrar arroz. Se construye el dique en medio del gran entusiasmo de todo el mundo, se planta el arroz, que empieza a verdear. Pero, cuando llega la época de las mareas, el mar sube y destruye los frágiles diques porque habían sido roídos por los cangrejos de los arrozales. Ahí hay una conversación maravillosa entre los dos hijos de la madre diciendo: “Bueno, hemos hecho una tarea completamente imbécil, hemos plantado arroz en un lugar imposible y aquí estamos, como gilipollas –como ‘boludos’ que dirían en Argentina, como ‘huevones’ que dirían en Chile–, esperando no se sabe qué”. A mí me pareció que ese “no se sabe qué” tenía que ver un poco con el ánimo que rige el oficio de profesor, pero también tenía que ver con esa especie de tarea titánica de construir una y otra vez diques contra una marea que va, inevitablemente, a subir. Además, lo interesante de la novelita de la Duras es que la madre es una persona obsesiva y, cuando fracasa el tema de los diques, se dedica a plantar plátanos, pero los plátanos no hay quien los venda. Después, se dedica a cuidar niños, pero los niños no hay quien los cuide: nacen y mueren con la misma regularidad que las mareas. Todo eso conduce a la dedicatoria del libro, que está dedicado a todos aquellos profesores y profesoras, maestros y maestras, de escuelas y universidades públicas que, contra el curso natural de las cosas, tratan de oponer diques para que el suelo en el que crecen los niños y los jóvenes no sea del todo tóxico. Entonces, ahí hay una idea de muro protector. Ahí hay, claramente, una idea de muro protector. O sea, la escuela construye un muro protector. El final del libro, el epílogo, se titula “El hueco que deja el diablo”, y es un comentario a una novelita que se llama “El muro de Lisa Pomnenka”, de un tal Otto Kraus, que hace una crónica, que a mí me interesó mucho, sobre la existencia de una escuela en Auschwitz.



La cuestión de los niños en los campos de exterminio ha sido muy poco tratada, tanto por el cine como por la literatura; los niños aparecen famélicos, colgados de los alambres de espinos, pero nunca se sabe muy bien qué es lo que pasaba con ellos, qué es lo que hacían. Entonces, la novelita cuenta el intento desesperado de algunos monitores, de algunos adolescentes, en general militantes comunistas o sionistas, que pactan con los jefes del campo la construcción de una escuela. La construcción de una escuela en la que los niños no tienen futuro. De hecho, los monitores saben que todos van a ser gaseados, saben incluso el día que está previsto que sean sometidos a "tratamientos especiales". Y, entonces, en un mundo completamente desordenado, en un mundo que no es un mundo, deciden enseñar a leer y a escribir a los niños, a hacer mapas, incluso hay una chica que da clases de filosofía. Me pareció muy curioso, algo que da que pensar, esa especie de voluntad de sostener la escuela incluso en el infierno. Y lo que me llamó la atención es que las metáforas con las que los chicos describen la escuela, todas ellas, tienen que ver con una idea de refugio: la comparan a una isla dentro de una isla, a una burbuja dentro de una burbuja, a un barco que cabecea en un mar tempestuoso, a un lugar sometido a leyes absurdas, pero que está dentro de un mundo que es todavía más absurdo. En ese sentido, me parece que el epílogo del libro también dice algo de la idea de refugio. En cualquier caso, eso tiene que ver con algo que no sé si es fácil de compartir, pero yo creo que es un gesto pedagógico esencial, casi desde los orígenes de la escuela, que tiene que ver con percibir que hay algo en el estado espiritual del mundo que es tóxico, digamos, y que hay que separar a los niños, hay que proteger a los niños de alguna cosa, ¿verdad? Y ese muro de protección a veces es un muro moral, a veces es un muro psicológico, a veces es un muro empírico. Pero yo creo que el gesto pedagógico que inaugura la escuela tiene que ver con que hay que arrancar a los niños de algún sitio y llevarlos a otro; arrancarlos del trabajo, de la familia. En este caso, de la economía, de la presión de la eficacia, de la presión de lo que sería el programa educativo de la nueva era industrial. La idea de refugio va un poco por ahí. Tiene que ver con esa idea de preservación, con esa idea de protección. Naturalmente, las preguntas aquí, que esas ya no las voy a responder yo, tenían que ver con qué es lo que la escuela protege. La escuela protege, seguramente, varias cosas: protege la atención, protege al mundo, protege a la infancia, protege una relación cuidadosa con el mundo. Pero eso sería ya otro asunto, ¿no?, qué es lo que ese refugio escolar salva, guarda, pone a custodia o protege.

En un apartado de su libro reaparecen dos términos que hace tiempo han perdido jerarquía en las escuelas: la atención y el estudio. ¿Por qué volver a ponerlos sobre la mesa? ¿Cómo se relacionan con su pensamiento sobre la escuela?



Es verdad que algunas personas me han dicho que yo suelo tratar de resignificar palabras pasadas de moda. Quizá, cuando me dediqué a tematizar un poco la cuestión de la experiencia, se trataba también de algo así, de buscar un vocabulario para pensar la educación que fuese un vocabulario anterior a la psicología, anterior a la constitución moderna de la idea de educación. Es posible que tanto la palabra “atención” como la palabra “estudio” sean dos palabras pasadas de moda. De hecho, uno de los epígrafes de mi libro es una cita de Peter Handke que dice “pensar es para mí: pensar de nuevo una vieja palabra”. Entonces, sí que hay ahí un ejercicio de pensar de nuevo viejas palabras. Vamos a empezar por la palabra “estudio”. La palabra “estudio” la estamos trabajando algunas personas, sobre todo, para separarla de aprendizaje. La escuela moderna está capturada casi unánimemente por la idea de que la escuela es el lugar donde se aprenden cosas, que es una idea obvia y que sin duda en la escuela se aprenden cosas. Pasa que esa especie de dominio de la ideología del aprendizaje oculta otras cosas y, sobre todo, oculta esa idea de una relación atenta con el mundo que los antiguos nombraban con la palabra “estudio”. Para darle una cierta sonoridad a ese asunto, voy a decir algo sobre la diferencia entre aprender y estudiar una lengua. El viejo Iván Illich decía que para aprender la lengua no hace falta ir a la escuela. Nunca hizo falta ir a la escuela para aprender la lengua. Pero en la escuela no solo se aprende la lengua, sino que se estudia la lengua, es decir, se pone a distancia y se piensa. Yo creo que esa distinción la puede ilustrar bien, ya que estamos en Argentina, una famosa conferencia de Borges, la que se llama “La ceguera”, donde Borges comienza diciendo que cuando empezó a perder el universo visible decidió estudiar inglés antiguo, y utiliza la palabra “estudiar”. Entonces, constituye un grupo de estudiantes interesados para estudiar con ellos inglés antiguo. El tipo va hablando un poquito de la importancia de las lenguas muertas. Las lenguas muertas tienen gracia porque no se aprenden para hablarlas, nunca encontrarán alguien con quien hablar latín o arameo. Las lenguas muertas solo pueden ser estudiadas. Borges va comentando por ahí, pero hay un momento muy bonito en que Borges, después de deplorar –era Borges, claro– la desaparición del latín como lengua de cultura, deplora la desaparición del francés y dice lo siguiente: “yo que soy inglés, medio inglés, que he sido formado en la cultura inglesa y que admiro a Kipling y Shakespeare –qué sé yo, esas cosas que decía Borges–. Yo, que soy medio inglés, estoy viendo que ahora la gente aprende inglés para hacer negocios, cuando antes se estudiaba francés por amor a la lengua y a la literatura”. Y yo creo que ahí hay una diferencia fundamental entre aprender y estudiar. Yo creo que aprender tiene que ver con incorporar una capacidad útil para hacerla servir, es decir, se aprende inglés para hacer negocios, para viajar, para ligar, para leer, qué sé yo; se aprende inglés porque





dicen que es muy importante para vivir y para ascender en la vida y para esas cosas, pero se estudiaba francés, dice Borges, por amor a la lengua y a la literatura. De hecho, la palabra "estudio" tiene que ver con amor, con cuidado, con atención. Además, la palabra "aprender" tiene también que ver con prender y, por lo tanto, con presa, con aprehender, con apropiarse de algo, con empresa y con emprendedor. Tiene que ver con la apropiación de alguna cosa y, sin embargo, la palabra estudio tiene más bien que ver con la atención y el cuidado a alguna cosa. Entonces, en estos momentos en los que la educación se piensa masivamente, no solo desde una idea de aprendizaje, sino desde una idea de aprendizaje muy restringida que es la que viene de la psicología cognitiva. A nosotros nos pareció que recuperar esa vieja palabra olvidada podía hacer alguna operación interesante ahí. La idea sería que en la escuela se aprende, claro que se aprende, como se aprende en cualquier lado, pero que a la escuela sobre todo se va a estudiar, es decir, a poner el mundo a distancia y a considerarlo de otra manera. Y eso tiene una relación indudable con la palabra "atención", que sería otra de esas palabras olvidadas. Yo cito en el libro una famosa cita de Simone Weil, que ella dice que la atención debería ser el único objetivo de la educación, que todo lo demás es tangencial. Y a mí eso me interesó porque tiene que ver con la idea de que los ejercicios escolares son, en definitiva, gimnasias de la atención. Entonces, hay toda una disputa en la educación contemporánea que tiene que ver con el carácter disciplinario, o no, de la escuela, ¿verdad? Todos leímos a Foucault y Vigilar y castigar y esa cosa de que la escuela disciplina. Pero nosotros pensamos que la escuela disciplina, claro, pero que la disciplina escolar no es la misma que la disciplina de la prisión, de la fábrica o del manicomio, es otro tipo de disciplina. Y los ejercicios escolares no son los mismos ejercicios de los atletas o de los soldados, son otro tipo de ejercicios. Y nos pareció que ahí la palabra "atención" era un poco crucial en el sentido de que la escuela lo que hace es proponer ejercicios y actividades que, en definitiva, son gimnasias de la atención. Desde ese punto de vista, se podría pensar que la escuela es una cápsula atencional, la sala de aula es una cápsula atencional. Y, además, hay otro asunto ahí importante que tiene que ver con la atención compartida. Yo defiendo en el libro que la sala de aula es un lugar público; cuando la sala de aula se convierte en un entorno de aprendizaje deja de ser un lugar público y se convierte en un lugar de aprendizaje individual. Tiene que ver con la captura individualista y competitiva de la escuela contemporánea, pero la idea de lugar público tiene que ver con algo esencial que es, justamente, la atención compartida. Porque solamente la atención compartida da consistencia a las cosas. Es decir, las cosas que solo las ve uno se desvanecen enseguida, pero las cosas que vemos con los demás adquieren presencia justamente por esa idea de compartirlas. Hay un libro muy bonito de Santiago Alba Rico que se



llama Leer con niños, donde Santiago Alba dice que los niños son los dedos índices de los adultos y comenta esas cosas que pasan cuando un niño viene corriendo y te dice “mira, una lagartija” o “mira que acaba de pasar el camión de los bomberos”, entonces, es como si el niño necesitara que tu mirases lo mismo que él ve para que no se le desvanezca, para que mantenga cierta consistencia. Y en el libro también aparece, en algún momento, la idea de que a veces los adultos son los dedos índices de los niños en el sentido de que les dicen “mira esto, presta atención a aquello” y, sobre todo, “presta atención conmigo, presta atención con otros” porque solo la atención compartida da consistencia al mundo y hace que, como decía Hannah Arendt en su famoso texto, podamos continuar hablando, quizás, de un mundo común, porque si no cada uno se encapsula en su propio mundo y solamente la atención compartida es capaz de sostener algo parecido a un mundo común.

En sus trabajos acerca de la relación entre cine y escuela, ¿cómo puede el cine mostrarnos la forma de la escuela, ayudarnos a entender la especificidad de sus espacios, tiempos y actividades?

En relación a la escuela, a mí me gusta trabajar con textos, claro. Un profesor es alguien que da a leer. Pero a mí me gusta trabajar también mucho con el cine, porque un profesor también es alguien que da a ver. Yo tengo la sensación de que la escuela es una institución enormemente hablada, evaluada, analizada, comentada... políticamente, históricamente, sociológicamente. Todo el mundo tiene muchísimas cosas que decir sobre lo que la escuela hace, lo que debería hacer, lo que hace mal, lo que hace bien y lo que hace regular; y no digamos los pobres profesores que deben ser de las personas más analizadas, evaluadas, comentadas, miradas y observadas del mundo. Entonces, tengo la sensación de que la escuela es un lugar muy hablado y muy poco mirado. Y a mí me parece que el cine tiene que ver, justamente, con aprender a mirar. Vamos a citar, ya que estamos en Argentina –de nuevo–, a Inés Dussel, nuestra querida amiga, que durante mucho tiempo mantuvo una serie de encuentros que se llamaban “Educar la mirada”, por tanto, hay que educar la mirada. Vamos a citar a otro personaje entrañable que es Alicia Vega, una viejita chilena maravillosa que se dedicó durante muchísimos años a hacer talleres de cine con niños. Cuando a Alicia Vega le preguntan qué es aprender cine, ella da una respuesta aparentemente obvia, pero que es fundamental: dice que aprender cine es aprender a hacer consciente la mirada, es decir, lo que vemos sin darnos cuenta, darnos cuenta; es decir, darse cuenta de lo que se ve. O vamos a citar, en tercer lugar, a nuestro amigo Jan Masschelein, que dice que a veces se trata de hacer visible lo visible. No hacer visible lo invisible, sino hacer visible lo visible, es decir, cómo ver





de otro modo lo que vemos todos los días. En ese sentido, a mí me parece siempre muy sorprendente cómo un comentario minucioso, detenido y atento a algunas peliculitas que muestran la escuela en su trabajo ordinario puede ayudar a pensar sus tiempos, sus espacios, sus materialidades, sus gestos mucho más que un montón de investigaciones y cosas así. De todas maneras, también quería decir que la escuela es una institución que ha sido, yo creo, bien filmada en pocas ocasiones. Ahora se ha puesto de moda el cine sobre institutos y sobre escuelas. En ese tipo de cine, aparece o bien el profesor showman tipo *El club de los poetas muertos*, el profesor comunicador, carismático, artista, seductor, etc., o bien el profesor héroe que, ante una situación complicada del tipo que sea, hace una intervención heroica que resuelve alguna cosa. Y yo creo que el profesor no es ni un showman ni un héroe. Su trabajo tiene que ver hacer las cosas bien todos los días, cosas que son muchas veces repetitivas, ordinarias, como cualquier oficio. Entonces, son pocas las películas que muestran lo ordinario de la escuela. Pero, justamente desde esa idea de utilizar el cine para mostrar la materialidad de la escuela, yo creo que son esas las películas a las que habría que atender, y ahí sí que me parece interesante que vamos empezando a constituir un cierto canon de películas que pueden ayudar a mirar eso; porque cuando yo me entero de las películas que suelen usarse en los lugares de formación de los profesorado más bien me llevo las manos a la cabeza diciendo “¡por favor, esas no! ¡Esas no!” (risas).

Bueno, vamos a hacer alguna recomendación cinematográfica, entonces. Vamos a citar tres o cuatro. Para mí, en el canon estarían las tres películas que incluimos en el DVD del libro *Elogio de la escuela*, que lo publicó Miño y Dávila. Ese libro contiene un DVD con tres peliculitas e imágenes de exposiciones. Son *Teoria da escola*, de Maximiliano López, *Escolta*, de Pablo García, y *Elogio de la escuela*, de la escuela de Bordils, que son películas que tienen que ver con mostrar lo ordinario de la escuela. Y luego, a mí me parece prodigiosa una película de Ignacio Agüero que se llama *Cien niños esperando un tren*, que es la que cuenta la experiencia de Alicia Vega. A Alicia Vega hay que seguirla todo lo que hace. O sea, hay que ver la película *Cien niños esperando un tren*, que es una película ya antigua –es de los últimos años de la dictadura de Pinochet–, pero hay muchas entrevistas con ella y hay cositas así y hay que mirarla... Yo a Alicia Vega, cuando la escucho, la escucho casi siempre de rodillas, es decir, tomando nota de todo lo que dice porque además no tiene ningún glamour, dice las cosas “normal”, es muy espectacular. Podríamos añadir *Ser y tener*, de Nicolas Philibert. No recuerdo la fecha, pero es una película que cuenta también el trabajo ordinario de un profesor rural en Francia, en una escuela de esas, no sé cómo se llaman en Argentina, que agrupan a niños de distintas edades. Esas escuelas rurales multigraduadas o como se llamen. Esa película es bien interesante. Y, además,



permite un ejercicio que hicimos en algún lugar. Se nos ocurrió la idea de que podíamos intentar hacer una antología de los gestos del profesor, o sea, cuáles son los gestos que caracterizan al profesor. Cualquier artesano se puede definir por sus gestos, la precisión de sus gestos. Entonces, ¿cuáles serían los gestos del profesor? La cosa no llegó a nada, pero nos dedicamos a mirar muy detenidamente la película *Ser y tener*, es decir, a apretar "pausa" cada dos minutos y ver qué tipos de gestos había allí. Un gesto de invitación, de bienvenida, de corrección, de tutela... Y con eso hicimos una lista de gestos que no fuimos capaces de terminar y de ordenar. Pero yo creo que esas películas permiten darle al pause de cuando en cuando y ver exactamente qué ha pasado, trabajar mucho en la lógica de la descripción más que de la narración, y no tanto el qué te sugiere, sino el qué has visto, atender mucho a su literalidad. Y yo creo que a partir de ahí se pueden hacer algunas cosas bonitas sobre lo que constituye el oficio. Pero, bueno, la filmografía podría ser esa: las tres de *Elogio de la escuela*, *Ser y tener* y lo de Alicia Vega de rodillas, eso de rodillas.

¿Qué puede aportar el cine para concebir lo que usted denomina "la materialidad del oficio de profesor"?

El oficio de profesor. El libro *Esperando* no se sabe qué se subtitula "Sobre el oficio de profesor". Y el año que viene, el 2020, he comprometido la publicación del que será el tercer libro de la "magna trilogía" sobre el oficio (risas) que se titula *El profesor artesano*, donde hay una operación curiosa. El profesor artesano cuenta un curso de maestría que hice en mi universidad, de treinta horas, en el que la apuesta teórica y práctica fue aproximar el oficio de profesor a otros oficios de artesanos. En ese libro aparecen cocineros, carpinteros, zapateros, músicos, cineastas... En estos tiempos en que el trabajo del profesor ya no solamente puede pensarse casi como un trabajo industrial, sino casi como postindustrial, en el sentido de que está sometido a protocolos y tiene cada vez menos capacidad de decisión, pensamos que recuperar la idea de oficio a lo mejor era interesante, aunque fuera para darnos cuenta de que los profesores ya casi no tenemos oficio, ya estamos perdiendo el oficio. Un poco como cuando un carpintero empieza a trabajar en Ikea, digamos. De hecho, en *El profesor artesano* se comenta una sección de un libro de [Richard] Sennett en el que cuenta una investigación sobre panaderos en Chicago, la mayoría hijos de inmigrantes. Entonces, hace una descripción muy material del trabajo de los panaderos, el sudor, el olor de la harina, la coreografía de cuerpos, la capacidad sensitiva para ver cuándo el pan está bueno o no, que tiene que ver con los sentidos; y luego, se devuelve 25 años después: la panadería se ha industrializado y, entonces, los mismos tipos lo que hacen es apretar botones. Y uno dice una cosa muy curiosa: "yo ya no hago pan, yo aprieto botones, y el pan





lo hago en mi casa". Por lo cual, el hacer pan ha sido sometido a un proceso de automatización y de industrialización, y hay que hacer pan en casa. A mí me pareció que pensar seriamente sobre qué es lo que constituye la materialidad de los oficios de los artesanos podría ayudarnos a pensar lo que hace un profesor, si es que todavía es que hay profesores artesanos. Si las condiciones de posibilidad del ejercicio del oficio todavía tienen que ver con la artesanía, ¿no? Y la artesanía tiene que ver con eso, con una materialidad que resiste, con una serie de herramientas, de gestos precisos, con unas ciertas maneras propias de hacer las cosas. Walter Benjamin decía que cada pieza que hace un alfarero conserva la huella del dedo del que lo ha hecho; entonces, no hay dos piezas iguales ni dos alfareros que hagan las cosas completamente igual, por lo que tiene que ver con las maneras de cada uno. Y hay una cosa ahí, con la que quizás podríamos acabar, que tiene que ver otra vez con las palabras pasadas de moda, tiene que ver con reivindicar la palabra "maneras" frente a la palabra "metodología". Si la metodología tiene que ver con una cierta estandarización del trabajo, yo creo que esa idea de las maneras de cada uno, de que cada uno hace las cosas a su manera... puede ser interesante. Uno hace las cosas bien o mal; y hace a veces las mismas cosas que el vecino, no es que haga cosas extraordinarias, pues uno hace salami o hace armarios o hace lo que sea, pero las hace a su manera. Y la palabra "manera" es bonita porque viene de mano, igual que la palabra "artimaña". La palabra "maña", "artimaña", todo lo que tiene que ver con la habilidad de las manos. Hay ahí una cierta tentativa de pensar las manos del profesor, qué hacen las manos del profesor, y si eso de ser profesor tiene que ver todavía con un trabajo manual. Manual en el sentido de corporal, si tiene que ver con una cierta gestualidad corporal, no con las manos estrictamente, sino si todavía tiene que ver con poner el cuerpo. Y con poner el cuerpo de determinada manera.





Entrevista realizada en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP).

Córdoba, 29 de marzo de 2019.

Agradecimientos:

Agradecemos el contacto con Susana Caba a Gabriela Gay, referente del Área de Formación de Formadores de la Dirección General de Educación Superior. Ministerio de Educación de Córdoba.



Este material está bajo una licencia Creative Commons (**CC BY-NC-SA 4.0.**)

